



جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية والرياضية

سيدي عبد الله

- زرلدة –

مذكرة من بين متطلبات نيل شهادة الماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي

بعنوان:

تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانـــوي الجـــزائري (15-18) ســنة

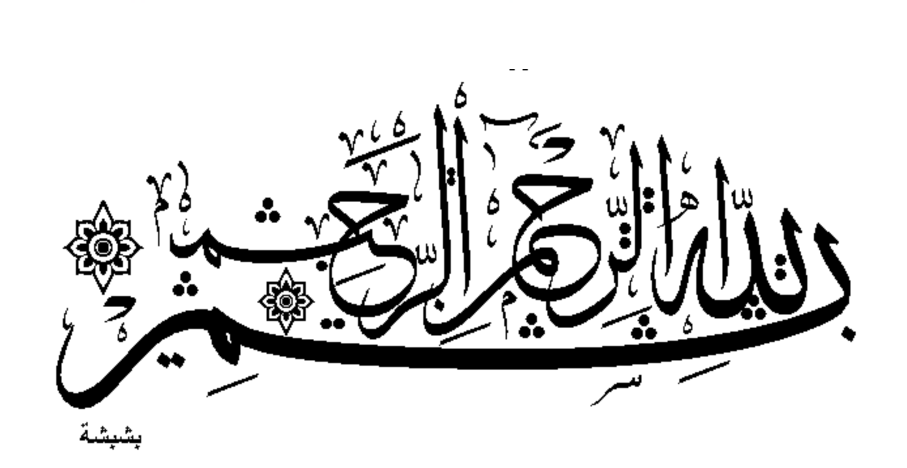
إعـداد الطالــــب:

بن يوب عبد العالي

تحت إشــراف:

حريتــي حكــيم

السنة الجامعية 2103 – 2014



قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا

إنك أنت العليم الحكيم

الآية من سورة طه*

قال الرسول صلى الله عليه وسلم :

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

d الإهداء c

إلى الوالدين العزيزين إلى كل الأخوة و الأخوات

إلى زملاء دفعة الماجيستير 2012- 2013

إلى كل الدكاترة و الأساتذة تقديرا واحتراما

إلى كل أفراد مكتب الإعلام الآلي رجايمية سمير

وخاصة سمارة عبد الحميد وصلاح الدين .....

إلى كل من اتخذ طريق العلم سبيلا

بن يوب عبد العالي

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم.

والشكر لله على نعمته وعونه في إتمام هذه الرسالة.

وما يزال الرجل عاملا ما طلب العلم فإن ظن أنه قد علم فقد جهل.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام وامتنان للمشرف الدكتور حريتي حكيم لما أبداه من توجيهات قيمة ومعلومات نيرة ومتابعة مستمرة

لإخراج هذه الرسالة بشكلها النهائي.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتور عبدلي فاتح على كل التوصيات القيمة التي قدمها في الدراسة، كما لا أنسى أن أوجه الشكر العظيم والكبير إلى أساتذة ودكاترة جامعة الجزائر وسوق أهراس على كل التوجيهات القيمة والتشجيعات التي قدموها لنا لإتمام هذه الرسالة



قائمة المحتويات

الجانب التمهيدي

الجانب النظري

الفصل الأول: أساليب التدريس

الفصل الثاني: التغذية الراجعة

الفصل الثالث: التعلم الحركي والمهارات الحركية في كرة اليد

الجانب التطبيقي

الفصل الأول :منهجية البحث

الفصل الثاني :عرض وتحليل و مناقشة النتائج

قائمة الجداول

147	يبين تكافؤ مجموعة الثالثة إناث والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال،التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي	15
155	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور	16
156	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث	17
157	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور	18
158	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث	19
159	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التسديد عند الذكور	20
160	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التسديد عند الإناث	21
161	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور	22
162	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور	23
163	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور	24
164	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث	25
165	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث	26
166	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث	27

167	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور	28
168	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور	29
169	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور	30
170	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث	31
171	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث	32
172	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث	33
173	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التسديد عند الذكور	34
174	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التسديد عند الذكور	35
175	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التسديد عند الذكور	36
176	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التسديد عند الإناث	37
177	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التسديد عند الإناث	38
178	يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التسديد عند الإناث	39
179	يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور	40

192	يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التمرير والاستقبال ذكور لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي	53
193	يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التمرير والاستقبال إناث لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي	54
194	يبين سلم التنقيط والنتائج المتحصل عليها عند الذكور والإناث في اختبار التنطيط بالكرة حول الملعب في كرة اليد	55
194	يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التنطيط ذكور لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي	56
195	يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التنطيط إناث لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي	57
196	يبين سلم التنقيط والنتائج المتحصل عليها عند الذكور والإناث في اختبار التصويب	58
197	يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التسديد ذكور لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي	59
198	يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التسديد إناث لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي	60

قائمة الأشكال البيانية

مقدمة:

يمر العصر الحالي بثورة علمية ضخمة وتغيرات وتحولات عديدة في كافة مجالات الحياة الأمر الذي يستدعي مواكبة وملاحقة هذا التقدم، ومواجهة مختلف التغيرات المصاحبة له، ولقد انتقل مفهوم الاستثمار لدى الدول من الجانب الصناعي المادي واتجه نحو استثمار وتنمية الموارد البشرية، مما انعكس إيجابيا على الأنظمة التربوية، فتولي مختلف الدول حاليا اهتمامات ا زيدا لجودة التعليم وجودة نتائج التعلم.

ونظرا لأن مجتمعنا يسعى إلى التقدم من خلال المؤسسات التربوية كإحدى وسائل التقدم، فقد أصبحت المدرسة الجزائرية مطالبة أكثر من أي وقت مضى أن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان العصري القادر على التفكير السليم البناء، والمزود بالمعارف والمهارات الأساسية التي تمكنه من الملائمة الذكية، والتكيف مع طبيعة عصره وخصائصه، ويقع العبء الأكبر على عاتق المعلم باعتباره ركيزة نشاط المدرسة والمحرك الأساسي لجهودها، فلم يعد التدريس مجرد نقل المعرفة، وإنما يتطلب معرفة أصوله وقواعده، والعمل على التوظيف الميداني لتلك المعارف فيما يخدم الأهداف العامة للمجتمع، ولما كانت التربية البدنية والرياضية من أهم عناصر المنظومة التربوية الوطنية، فقد حظيت هي الأخرى بنفس الاهتمام من خلال قطعها أشواطا هامة في مجال التكوين، وخاصة في الجانب الكمي والدليل على ذلك التزايد المستمر في عدد المتخصصين لتدريس هذه المادة، إلا أن الجانب الكيفي لم يحظ بنفس العناية، هذا بالرغم من الكم المعتبر من المعلومات والبحوث التي تركها لنا المهتمون بطرائق التدريس ومناهج التربية البدنية والرياضية، والتي تسعى جميعها إلى التوصل إلى أساليب تساعد المدرس على إدارة الموقف التعليمي بنجاح، فبات لازما على مدرس التربية البدنية والرياضية أن يراجع أساليب تدريسه، لكي يكون التأثير الفعال في المتعلمين، إذ لم يعد نجاح المدرس مقصورا على تحقيق طلابه لأهداف المادة الدراسية وإنما امتد نجاحه إلى نوعية ما يغرسه في طلابه، وما ينمي لديهم من سلوكيات وقيم ومبادئ واتجاهات.

إلا انه يوجد هناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في المتعلم، منها المعلومات التي تعطي له خلال استجابته للشيء المراد تعليمه وتطبيقه لأجل إنجاز جيد أو تحسين وضع أو تصحيح مسار حركي وغيرها، فهذه المعلومات تسمى "التغذية الراجعة"، والذي يعتبر من المفاهيم التربوية الحديثة التي

ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، غير أنها لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء.

وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصبت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم، أم لا، فهي تأخذ أشكالاً مختلفة في البيئة التعليمية تقّوم وترشد المتعلم حول دقة الحركة، حيث تعرف بأنها المعلومات التي تصدر بخصوص استجابة معينة وتستعمل لتبديل الاستجابة القادمة والتغذية الراجعة حالة ضرورية للتعلم، وأن دقة التغذية الراجعة تعتمد على المعلومات التي تحتويها وعلى مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلمه، وتعد إحدى المحاور التي تساعد عملية التعلم، هذه المعلومات تكون تحت سيطرة المعلم وهي من الأمور المهمة التي تحتويها ظروف التمارين المختلفة، حيث إن فهم مبادئها وأساسياتها مهم جداً لكي يؤدي عملها بصورة صحيحة مما يعطي القواعد الأساسية والضرورية حول اتخاذ القرارات لتقييم التدريس.

إنه من المهم على المدرس أن يكون على دراية كبيرة بالطرائق وأساليب التدريس وكذا بالتغذية الراجعة التي تعطي للمتعلم من أجل تصحيح مسار أو تقييم عمل، لأن أسلوب التدريس يعرف على أنه العلاقة بين المعلم والمتعلم للوصول إلى الهدف، وبالتالي يكون المعلم هو المتحكم في تطبيق كل من الأسلوب وإعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم لأجل تحقيق الهدف المطلوب، وهنا تظهر لنا علاقة متينة ومستمرة بين كل من الأسلوب والتغذية الراجعة، لأن الأسلوب هو الكيفية التي يتم من خلالها تنفيذ هذه القرارات والتغذية الراجعة هي القرارات التي تتخذ من قبل المعلم أو التلميذ حول الإنجاز (الاستجابة) التي يقوم بها التلميذ خاصة خلال الجزء الثاني من القسم الرئيسي من الدرس والتي تعرف بالتنفيذ.

و للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية التعلم، ولا سيما في المواقف التعليمية، إذ أنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والمعلم مع تلامذته، وأهميتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل، إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية المتعلمين، من خلال مساعدة المعلم لتلامذته على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاءها.

وتعتبر كرة اليد من الألعاب والأنشطة الرياضية التي يستطيع الفرد ممارستها لفترة طويلة من عمــــره، فهي تقدم لممارستها فوائد جسمية وعقلية وترويحية، ولعبة كرة اليد هي من الألعاب الممارسة من قبل التلاميذ في الطور الثانوي الجزائري وفق المنهاج الدراسي، لذا يتوجب على المدرسين تعليم أولئك التلاميذ الأداء الصحيح وانتقاء أفضل الأساليب وأيسرها لتعلم مهاراتها.

من خلال كل المعطيات السابقة والتي دفعت الباحث إلى طرح هذا الموضوع قيد الدراسة النظرية والميدانية، والمعنون" *تأثير إستخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري (15-18)* سنة" هادفين من ورائه إفادة جميع العاملين في مختلف مجالات التربية البدنية والرياضية من طلبة كليات التربية البدنية ولإطلاع المدرسين والموجهين في مجال التربية عامة والتربية البدنية خاصة، لتعينهم على تحقيق أهداف الرسالة التربوية التي يتحملون تبعاتها، هذا من خلال الإحاطة بقدر الإمكان بجميع الجوانب المهمة في الموضوع وذلك من خلال فصل تمهيدي وجانبين أولهما نظري والثاني تطبيقي، حيث تم التطرق في الفصل التمهيدي إلى طرح الإشكالية وصياغة الفرضيات، والتطرق لأهمية وأهداف البحث في موضوع الدراسة، والدراسات السابقة و المشابهة لموضوع بحثنا وأخيرا إلى التعريف بمصطلحات البحث.

واشتمل الجانب النظري كذلك على ثلاثة فصول، فقد تم التطرق في الفصل الأول إلى "أساليب التدريس"، بينما الفصل الثاني فيشمل على " التغذية الراجعة" أما الفصل الثالث فتطرقنا فيه إلى " التعلم الحركي والمهارات الأساسية في كرة اليد ".

أما الجانب التطبيقي فقد قسمناه إلى فصلين وهما:

الفصل الأول: تناولنا فيه المنهج المستعمل واهم الأدوات والتقنيات الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات إحصائيا.

الفصل الثاني: أما الفصل الثاني من هذا الجانب كان مخصص لعرض وتحليل النتائج ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الخلفية والأطر النظرية التي تم الانطلاق منها، وأخيرا الاستنتاجات العامة وخلاصة البحث التي تتضمن مناقشة فرضيات البحث.

الجانب
التمهيدي

1- إشكالية البحث:

لقد ظهرت أساليب التدريس في السبعينات منذ 1972 وذلك لما لها من أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية القريبة والبعيدة ،والتي تتناسب وفلسفة المجتمع، ومن المعروف أن العملية التربوية تخضع إلى الأهداف العامة للمجتمع ،ولم يبق دور المدرس هو إعطاء المعلومات وتلقينها، وبهذا يكون واضحا أن الوصول إلى هذه الأهداف يفرض علينا أن نتبع أساليب مناسبة لتحقيق الغرض المطلوب ،ولكن في المدارس الجزائرية اغلب المدرسين لا ينوعون في أساليب التدريس ،ويعتمدون على أسلوب واحد في عمل التدريس وهذا ما يؤكده (بوفلجة غياث) بشان الأساليب العامة للتدريس «إن الأساليب المستعملة في أساليب التدريس يتغلب عليها تحكم المدرس في هذه العملية فيكون اتجاه المعلومات من الأعلى إلى الأسفل، أي إن الأسلوب السائد هو الأسلوب التقليدي».[1]

على الرغم من تعدد الطرائق وتنوعها ،وأساليب التعلم إلا أنه لا يزال القائمون على العملية التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية بصفة عامة وكرة اليد بصفة خاصة يستخدمون أساليب التدريس التي تعتمد على أسلوب الأوامر(الشرح والعرض) وهذا ما أظهرته المعاينة الميدانية لدروس التربية البدنية والرياضية وعملنا المستمر في التدريس ،حيث أن المدرسون يعتمدون في عملهم على خبرتهم العملية وعلى الأسلوب التقليدي، وفي هذا الخصوص يشير (حامد القنواني وآخرون) « أن هذا الأسلوب له تاريخه الطويل في العملية التعليمية، وانه مازال إلى وقتنا الحاضر مسيطرا على تدريس مناهج التربية البدنية والرياضية [2]، حيث تعتبر عدم مراعاة الفروق الفردية في قدرات التلاميذ من أهم نقاط الضعف الموجه والى الطريقة التقليدية، وهذا الأسلوب لا يمكن قبوله في هذا الوقت الذي تسعى فيه كل الطرائق لاستغلال إمكانات التلاميذ الذاتية في محاولة تطويرها وتدريبها، وفي أحايين كثيرة لا تمنح الطريقة التقليدية التلميذ أي حرية في اتخاذ قراراته ،ويخضعونه لما يريدون الوصول إليه من أهداف وحتى وان أعطيت إليه هذه الحرية فهي بشكل عفوي غير مضبوط وبدون أي عفو من قبل المعلم»، لا يقف الأمر عند هذا الحد بل يتعداه في توظيف المعلومات التي تعطى إلى المتعلم والتي يصطلح على تسميتها بالتغذية الراجعة، وهنا يؤكد (محمد يوسف الشيخ)« قد قام مدرسوا التربية البدنية والرياضية باستخدام التغذية

---

[1] - بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها ،ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1993، ص22.

[2] - حامد القنواني، حمدي احمد علي، ياسر عبد العظيم، احمد العقاد: تطبيقات العملية في التربية الرياضية المدرسية؛ ب ط، المركز العربي للنشر ،الزقازيق، مصر، 2000.

الراجعة في التعلم ربما منذ بدؤوا تعليم المهارات الحركية، ولكن ذلك لم يكن عن دراسة علمية للتغذية الراجعة بل عن خبرة علمية»(1)، وهي تعتبر من أهم الوسائل التي تسهل عملية التعلم[2].

ولذا فان الاتجاه المعاصر في طرائق التدريس هو اتجاه أسلوب التعليم الذاتي، فالتقدم بعمليات التعليم والتعلم في التربية البدنية والرياضية يحتم علينا تركيز اهتمامنا على المستفيد الأول من هذه العملية وكذلك تنمية دوره الحيوي الفعال وتطويره باعتباره محور العملية التعليمية والتربوية.

من خلال استعراض أهم العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الأداء في لعبة كرة اليد، وكذلك عدم التنويع في استخدام أساليب التدريس في تعليمها واستخدام التغذية الراجعة المناسبة و قصور وعدم الوضوح في اختيار أفضل أساليب التعلم التي تتناسب وطبيعة الظروف المختلفة، فإننا نرى أنها تعتبر المشكلة الأساسية في انخفاض المستوى، وفي ضوء هذا يطرح الباحث االتساؤل العام التالي:

هل يوجد تأثير لاستخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة في كرة اليد؟.

وفي ضوءه يطرح جملة من التساؤلات الفرعية التالية:

1- ماهو تأثير استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد عند الجنسين؟

2- ماهو أفضل أسلوب تدريسي بالتغذية الراجعة الفورية له تأثير أحسن في تعليم مهارة التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد في كرة اليد عند الذكور والإناث ؟

2- فرضيات البحث:

بعد دراسات استطلاعية ونظرية، تم وضع بعض الفرضيات للإجابة على التساؤلات الرئيسية للبحث وهي متمثلة فيمايلي:

2-1- الفرضية الأساسية:

استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية يؤثر ايجابيا على تعلم مهارة التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد، وان هذا التأثير يختلف بحسب نوع الأسلوب ونوع المهارة وصعوبتها عند الذكور والإناث.

---

[1] - محمد يوسف الشيخ: محاضرات التعلم الحركي للمرحلة الثالثة للدارستين الصباحية والمسائية، جامعة ديالي، بغداد، 2010،2011، ص 39.

[2] - عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية، ب ط ، دار الحكمة، بغداد، 1991، ص74.

2-2- الفرضيات الجزئية:

من خلال الفرضية العامة نطرح الفرضيات الجزئية التالية:

- استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية يؤثر ايجابيا على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد عند الجنسين.

- إن أفضل أنواع أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية وأحسنها يتبع نوع المهارة وصعوبتها عند الذكور والإناث.

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية أي دراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله ،وانطلاقا من أن موضوع "*إستخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعليم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري (15-18)* سنة" يمثل صلب عملية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية ،كونه يربط بين متغيرين هامين يمثلان حجر الزاوية في العملية التعليمية وهما تفاعل الأستاذ مع التلاميذ.

فعملية التدريس تحتوي على كم هائل من التعقيدات حيث تتعامل مع عناصر بشرية غير متجانسة ميزها الفروق الفردية والاتجاهات والميول والنفسيات المتباينة التي تجعل من توليها وضبطها أمرا صعبا ومعقدا.

وتأتي هذه الدراسة لتكون دعما للعاملين في مجال التربية البدنية والرياضية على إطلاق يد التطور والابتكار باستخدام أساليب أكثر فاعلية في مجال التدريس وتحقيق أهداف الدرس في ظل تحقيق الرضا النفسي والاجتماعي لجميع التلاميذ على اختلاف ميولهم ورغباتهم.

كما أن هذه الدراسة تمس شريحة هامة من المجتمع خلال فترة نمو حساسة وهي فترة المراهقة وما يصطحبها من تغيرات، والتي تؤثر حتما في مراحل النمو اللاحقة، ولهذا يجب الاعتناء بعملية التدريس وتحقيق النمو المتكامل للتلاميذ نفسيا، بدنيا،عقليا واجتماعيا وفقا لمبدأ الفروق الفردية.

كما يدخل هذا البحث في إطار علم التربية العام (البيداغوجي) ويدخل في إطار الكشف عن الطرق الفعالة في التعلم الحركي في التربية البدنية والرياضية، بحيث تطرقنا إلى أسلوب التغذية الراجعة الفورية وخصصنا التعلم الحركي للمهارات الأساسية في كرة اليد.

كما تكمن أهمية هذا البحث في تقديم نموذج لهذه الطريقة بحيث تسمح للمسؤولين عن هذه المادة بالتوجه للعمل بهذه الطريقة من خلال البحث المقدم.

4- أهداف البحث:

يهدف الباحث من خلال هذا البحث إلى مايلي:

- معرفة تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية وأفضلها في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد عند مختلف الجنسين.

- معرفة تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد عند مختلف الجنسين.

- معرفة أفضل أسلوب تدريسي بالتغذية الراجعة الفورية له تأثير أحسن في تعليم مهارة التمرير والاستقبال والتسديد في كرة اليد عند الذكور والإناث.

5- الدراسات المشابهة والمرتبطة بموضوع البحث:

الدراسات السابقة هي تلك الدراسات التي تتبع وتحترم القواعد المنهجية في البحث العلمي ،سواء كانت مجلات ،كتب ،مخطوطات،أو المذكرات والرسائل والأطروحات الجامعية، شريطة أن تكون أهداف الدراسة واضحة وقد توصلت إلى نتائج محددة، والدراسة السابقة إما أن تكون مطابقة ويشترط حينئذ اختلاف ميدان الدراسة، أو أن تكون دراسة مشابهة وفيما يدرس الباحث الجانب الذي يهمه في الدراسة.[1]

على الرغم من عدم إيجاد دراسات مطابقة لموضوع البحث، إلا انه تم العمل على تحليلها وإيجاد النقاط المشابهة والتي لها صلة بموضوع الدراسة ،واهم هذه الدراسات:

5-1الدراسة الأولى: دراسة عطا الله أحمد (2004)[2]

* **عنوان الدراسة:"** تأثير استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم بعض المهارات في الكرة الطائرة للأطفال بعمر (9-12) سنة.

* **الهدف من الدراسة:** التعرف على تأثير بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية وأفضلها في تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة عند مختلف الجنسين والتعرف على أفضل الأساليب التدريسية بالتغذية الراجعة الفورية (التقليدي، والأمري، التدريبي والتبادلي) له تأثير أحسن في تعليم مهارة الإرسال والتمرير والإعداد في الكرة الطائرة عند الذكور والإناث وقد كانت عينة البحث

---

1 - محمد عوض بسيوني،فيصل ياسين الشاطئ:نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ط2 ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1999،ص32.

2- عطا الله احمد: " تأثير استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم بعض المهارات في الكرة الطائرة (9-12) سنة" ، أطروحة دكتوراه، جامعة مستغانم، الجزائر، 2004.

مكونة من (360) تلميذ منهم (180 ذكور و 180 إناث) من الطور الثاني من التعليم الأساسي حيث قسمت العينة إلى خمسة مجاميع تجريبية (مجموعة ضابطة تستخدم الأسلوب التقليدي وأربعة مجاميع تستخدم الأسلوب الأمري، التدريبي، التبادلي، التضمين).

*** نتائج الدراسة:**

أن الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي دال إحصائي وهو لصالح الاختبار البعدي عند كافة المجموعات التجريبية والضابطة، وعند كل من الذكور والإناث وفي مختلف المهارات الإرسال، التمرير والإعداد.

يجب التنويع في أساليب التدريس ولا نقتصر على أسلوب واحد فقط في تعليم المهارات بالكرة في لعبة الكرة الطائرة، وهذا ما يوضحه الاختلاف الموجود في استخدام أساليب التدريس من مهارة إلى أخرى.

5-2- الدراسة الثانية :دراسة حاتم شوكت إبراهيم (2007) .[1]

*** عنوان الدراسة** " تأثير استخدام أسلوبي التدريس الامري والتضمين في استثمار وقت درس التربية الرياضية واكتساب بعض المهارات الأساسية بكرة اليد"

*** الهدف من الدراسة:** معرفة تأثير استخدام أسلوبي التدريب ألأمري والتضمين في اكتساب بعض المهارات الأساسية بكرة اليد وكذلك الكشف عن تأثيرها في استثناء وقت التربية الرياضية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (64) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة / الصف الأول.

*** نتائج الدراسة:**

كان من أهم النتائج التي توصل أليها الباحث هي أن أسلوب التضمين (الاحتواء) هو الأكثر استثمارا في وقت الأداء الحركي من الأسلوب الأمري في درس التربية الرياضية ولقد أسهم الأسلوبين المستخدمين (الأمري والتضمين) في تعلم مهارتي (المناولة والتصويب) بكرة اليد مع وجود فروق في التعلم لصالح أسلوب التضمين.

[1]- حاتم شوكت إبراهيم: "تأثير استخدام أسلوبي التدريس الأمري والتضمين في استثمار وقت درس التربية الرياضية واكتساب بعض المهارات الأساسية بكرة اليد"، رسالة ماجستير ، جامعة ديالى، بغداد، 2007.

5-3- الدراسة الثالثة: دراسة ميرفت خفاجة(1992).[1]

* **عنوان الدراسة:**"تأثير بعض أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية على مستوى أداء بعض المهارات الحركية بالمرحلة الإعدادية".

* **الهدف من الدراسة:**

هدفت إلى التعرف علي تأثير بعض أساليب التدريس في التربية الرياضية وهي أسلوب التدريس التبادلي أسلوب التعلم الذاتي، الأسلوب التقليدي علي مستوي أداء بعض المهارات الحركية بالمرحلة الإعدادية وبلغ حجم العينة(120) تلميذة من تلميذات المرحلة الإعدادية قسموا إلى ثلاثة مجموعات كل مجموعة (40) تلميذة ومجموعتين تجريبيتين والأخرى ضابطة حيث أستخدم أسلوب التدريس التبادلي والتعلم الذاتي مع المجموعات التجريبية والأسلوب التقليدي للمجموعة الضابطة.

* **نتائج الدراسة:**

وكان من أهم النتائج استخدام أسلوب التدريس التبادلي أفضل الأساليب التعليمية في تعمم المهارات الحركية.

5-4- الدراسة الرابعة: دراسة سلنج، ماري لو(Schilling & Marylou).[2]

* **عنوان الدراسة:** تأثير استخدام بعض أساليب التدريس علي مستوي الأداء المهاري علي مهارة التصويبة الكرباجية في كرة اليد.

* **الهدف من الدراسة:**

قام بدراسة تهدف إلى التعرف علي تأثير استخدام بعض أساليب التدريس علي مستوي الأداء المهاري علي مهارة التصويبة الكرباجية في كرة اليد، وقد طبقت التجربة عمي (120)طالبة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية.

* **نتائج الدراسة:**

كان من أهم النتائج تفوق الأسلوب المتعدد المستويات.

[1]- ميرفت على خفاجة: "دراسة مقارنة لتأثير استخدام بعض أساليب التدريس في التربية البدنية على مستوى بعض المهارات الحركية"، رسالة ماجيستير، كلية التربية الرياضية لبنين، جامعة الإسكندرية، 1992 .

[1]-Shilling&Marylou . E:The effect of three styles of teaching on university students sports performance ،ericir sys ، edu ،plnels .agi ، 2000

5-5- الدراسة الخامسة: دراسة عمار محمد عزيز(2001).[1]

*** عنوان الدراسة :**"التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية اليمنية".

*** الهدف من الدراسة:**

معرفة تأثير التغذية الراجعة في عملية التعلم أثناء درس التربية البدنية والرياضية، ومعرفة أفضل أنواعها وذات التأثير الايجابي على التعلم الحركي بدرس التربية البدنية والرياضية.

*** نتائج الدراسة:**

هناك ارتباط دال إحصائيا بين وقوع التلاميذ في الأخطاء وبين تدخلات الأستاذ لتصحيح الخطأ.

هناك أسباب أخرى كامنة وراء نقص الأداء الحركي لدى التلاميذ ، فالاستقبال الجيد للمعلومات لا يعني انه يؤدي دائما إلى أداء جيد، فيمكن أن يستوعب التلميذ المعلومات بشكل جيد ولكن ضعفه من ناحية قدراته الشرطية أو التنسيقية يمنعه من الأداء الجيد للحركات.

6-5- الدراسة السادسة: دراسة " بن حاجة عبد القادر- الذهبي البشير-مشري عبد الغني.[2]

*** عنوان الدراسة:**" أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث".

*** الهدف من الدراسة:**

دراسة الفروق الفردية في عملية التعليم وبالتالي تقليص الفوارق الكبيرة الموجودة بين التلاميذ،بأساليب تأخذ في الحسبان طبيعة وخصائص مختلف التلاميذ وهذا هو جوهر عملية التعلم والتعليم.

*** نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة من خلال البحث في موضوع أساليب التدريس والفروق الفردية إلى أن أساتذة التربية البدنية في الطور الثالث يرون أن أسلوب المقاربة بالكفاءات لا يساهم في تقليص الفروق الفردية بين تلاميذ بل يزيد فيها وهذا يرجع إلى أن هذا الأسلوب تنافسي، أي أنه يبين تباعد نسبة الذكاء والقدرات العقلية بين تلاميذ الطور الثالث.

---

[1]- عمار محمد عزيز: "التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية اليمنية"، رسالة ماجيستير، الجزائر، 2001.

[2] - بن حاجة عبد القادر، الذهبي البشير-مشري عبد الغني: "أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث"، مذكرة ليسانس، جامعة قصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، 2012.

7-5- ما يستفاد من الدراسات المشابهة والمرتبطة بموضوع البحث:

تعتبر الدراسات السابقة بمثابة خبرات علمية وعملية فتحت المجال أمام الباحث في مشوار بحثه،حيث استفاد من:

*صياغة أهداف و فروض البحث بدقة.

*طريقة اختيار العينة بدقة و عناية.

*تحديد المنهاج المستخدم لطبيعة الدراسة.

*اختيار متغيرات البحث و كيفية قياسها.

*تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات البحث سواء من الناحية النظرية أو الميدانية.

*كيفية استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث.

*تعضيد نتائج البحث من خلال الدراسات السابقة.

6- تعريف مصطلحات البحث:

تعد عملية تحديد المصطلحات عملاً علمياً منهجياً يتطلبه انجاز أي بحث علمي ولقد ارتأينا تعريف بعض المصطلحات الواردة في بحثنا هذا بغية نزع الغموض عنها وكشف ما هو مبهم وإبرازها للقارئ لكي يتسنى له فهمها بكل وضوح:

1-6- أساليب التدريس:

إن أسلوب التدريس «هو عبارة عن مجموعة من القرارات»[1] وينظر لها على أنها «عبارة عن تواصل متسلسل في اتخاذ القرارات لإحداث التدريس»، وهي كذلك «عبارة عن إطار عمل يوضح انتقال أو تغيير الطرائق التي يمكن أن ننظر فيها إلى عملية التدريس» ولهذا يمكن للباحث أن يعرف أسلوب التدريس بأنه عبارة عن تواصل متسلسل في اتخاذ القرارات بين المعلم والمتعلم لتحقيق الهدف، ويكون الأسلوب من اجل تطوير العمل التدريسي.

1-1-6- الأسلوب الأمري:

في أي عملية تعليمية هناك اثنان يصنعان آو يتخذان القرارات وهما المعلم والتلميذ، فالأسلوب الأمري يتميز بان المعلم يتخذ جميع القرارات وهذا يعني أن المعلم يكون مسؤولا في مرحلة ما قبل الدرس ومرحلة ما بعد الدرس[2].

---

[1] - احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي:مرجع سابق، ص74.

[2]– محمد حسن علاوي: سيكولوجيا النمو للمربي الرياضي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص52.

6-1-2- الأسلوب التدريبي:

إن تصميم هذا الأسلوب يكون بشكل تلميذ (عامل) وآخر (ملاحظ) ودور التلميذ العامل هو انجاز العمل واتخاذ القرارات الممنوحة كما في الأسلوب التدريبي، لمل دور التلميذ الملاحظ فهو إعطاء التغذية الراجعة إلى التلميذ العامل مستندا في ذلك إلى معلومات وافية التي سبق للمعلم أن أعدها إما بشكل بيانات معلقة آو توزع على التلميذ مسبقا وتأكيد من المعلم يتم يشرحها. [1]

6-1-3- الأسلوب التبادلي:

إن تصميم هذا الأسلوب يكون بشكل تلميذ (عامل) وأخر (ملاحظ) ودور التلميذ العامل هو انجاز العمل واتخاذ القرارات الممنوحة كما في الأسلوب التدريبي، إما دور التلميذ الملاحظ فهو إعطاء التغذية الراجعة إلى التلميذ العامل مستندا في ذلك إلى معلومات وافية التي سبق للمعلم أن أعدها إما بشكل بيانات معلقة أو توزع على التلميذ مسبقا وتأكيدا من الأستاذ يتم شرحها.

- اتخاذ القرار:

يقول (كمال عبد الحميد إسماعيل) «بغية الوصول إلى قرار فان الطالب يمر بخطوات مختلفة وهي البحث والمقارنة بين البدائل واختيار بديل معين من بين بدائل مختلفة للسلوك أو التصرف مستندا إلى معايير محددة، ولكي يمكن اختيار البديل الأمثل من بين بدائل متاحة فانه يلزم توافد المعلومات الضرورية عن تلك البدائل حتى يمكن اتخاذ القرارات المناسبة». [2]

- الدور:

في البحث المقصود به هو ما يقوم به المدرس والتلميذ في كل أسلوب من الأساليب المقترحة وهنا يجب أن نركز على أن دور كل من المدرس والتلميذ يتغير تبعا لنوع الأسلوب المستعمل وهذا هو جوهر الأسلوب، أي من يكون له الدور الأساسي في اتخاذ قرارات قبل الدرس وخلاله وبعده.

6-2- التغذية الراجعة :

تشير الدراسات إلى أن التغذية الراجعة من الأمور المهمة جدا في درس التربية الرياضية لكونها عملية مهمة في التعلم لإنجاز أي حركة بشكل دقيق خلال وبعد انتهاءها أو بعد أدائها،«لهذا فهي عملية تشبه التقويم ألا أن التقويم يعد كما ونوعا وعاما على الظاهرة المراد تقويمها ولا يقتصر على هدف واحد بل

---

[1]- عباس احمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق ص 77.

[2] -كمال عبد الحميد إسماعيل وآخرون: مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1994، ص 32.

جميع الأهداف التربوية ،فهولا يقيس ما تعلمه الطلبة فقط بل يتعداه إلى قياس اتجاهاتهم وميولهم وطريقة تفكيرهم وعاداتهم ويحل غالبا بعد انجاز العمل» .[1]

وللتغذية الراجعة عدة تعريفات نذكر منها:

- يعرفها(وينر واسر) بأنها«عبارة عن معلومات يتلقاها المتعلم عن أدائه.»[2]

ويعرفها (مفتي إبراهيم حماد) بأنها« المعلومات التي توضح الفارق بين الهدف المحدد للأداء وبين الأداء المحدد».[3]

- ويعرفها(محمود الحلية) بأنها«تزود الفرد بمعلومات أو بيانات عن أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته أذا كان يسير في الاتجاه الصحيح.»[4]

3-6 - التغذية الراجعة الفورية:

التغذية الراجعة النهائية من خلال اسمها تأتي بعد نهاية العمل (المحاولة) سواء كانت تعزيزية أم تصحيحية إما مباشرة فهي من اسمها تكون مباشرة بعد نهاية المحاولة (العمل)، وفي البحث يجب أن تكون المعلومات التعزيزية أو التصحيحية مباشرة بعد نهاية المحاولة.

4-6 - المهارات الأساسية بالكرة:

«هي المقدرة المكتسبة لتحقيق أهداف محددة سلفا بأقصى درجة ممكنة من الدقة وبحد أدنى من الإنفاق في الزمن والطاقة».[5]

- التمرير والاستقبال - التنطيط - التسديد.

5-6 - مفهوم المهارة الحركية:

عرفها (احمد خاطر وآخرون) في المفهوم العام بأنها «جوهر الأداء الذي يتميز بأداء كبير من العمل مع بذل جهد بسيط».[6].

---

[1]- محمود داود الربيعي وآخرون: نظريات وطرائق التربية الرياضية، ب ط، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2000، ص 133.

[2]- وجيه محجوب: التعلم وجدولة التدريب، ب ط، دار وائل للنشر، عمان، 2001، ص 85.

[3]-مفتي إبراهيم حماد: البرامج التدريبية المخططة لفرق كرة القدم، ب ط، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1997، ص 284 .

[4]- محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر، عمان، 1999، ص257.

[5]- يحي كاظم النقيب: علم النفس الرياضي، ب ط، مطابع الإيوي، الرياض، 1990، ص40.

[6]- بسطويس احمد: أسس نظريات الحركة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،1996، ص37،38.

6-5-1- مفهوم التعلم:

يرى هوفلاند «التعلم هو التغيير في الأداء ويرتبط بالممارسة و لا يمكن تغييره وهو عملية معقدة تستغرق حياة الفرد بكاملها».

6-5-1-1- التعلم الحركي:

التعلم الحركي بمفهومه_العام هو" التغيير في الأداء مرتبطا بالممارسة الايجابية أي قيام الفرد الرياضي بنشاط".وقد عرفه (ماكاندلس) «التعلم الحركي هو اكتساب المهارة الجديدة والتعرف عليها عن طريق الممارسة».(1)

[1]- سليمان مخول: أسس ونظريات الحركة، ب ط، دار الفكر العربي، بيروت، 1998، ص 72.

الجانب
النظري

الفصل الأول

أساليب التدريس

تمهيد:

تعد أساليب التدريس إحدى المحاور الأساسية لعملية التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية حيث أن التدريس الفعال لا يعتبر مجرد عمل أو وظيفة، بل هو عملية تصميم مشروع ضخم متشعب الجوانب، له مرتكزات واضحة لاتصاله بصورة مباشرة بمستقبل أولئك الذين نقوم بتعليمهم، وتعتبر الأساليب التدريسية تلك العلاقات التي تنشا بين المعلم والتلميذ والتي تؤثر ايجابيا أو سلبيا في تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس.

ولهذا فان إلمام المدرس بمختلف الأساليب سيساعده على تسيير عمـــلية التدريس بصـــورة فعالة ومجـــدية، نظرا لأهمية الموضوع فقد تم التطرق إليه بشيء من التفصيل انطلاقا من تطور هذه الأساليب وأهميتها في مجال التربية البدنية والرياضية ثم تحليل هذه الأساليب بمختلف أنواعها سواء المباشرة أو غير المباشرة لإعطاء المطلع والمطبق الأساس والقاعدة في بناء أساليب التدريس والتدرج في تطبيقها.

I- مدخل إلى أساليب التدريس:

1-مفهوم الأسلوب:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب أن السطر من الخيل وكل طريق ممتد فهو أسلوب، فالأسلوب الطريق والوجه والمذهب، يقال انتم في أسلوب سوء، وجمعه أساليب الفن فيقال اخذ فلان أساليب من القول أي أفانين منه[1].

ب- إصطلاحا:

الأسلوب هو مجموعة من المهام والإجراءات التي تشمل على خبرة تعليمية[2] مرتبطة منطقيا وبالتالي فالأسلوب عملية منظمة وتهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف معلن عنها مسبقا.

يعرفه الفيلسوف الألماني (شوبينهار schopenhauer) تعريفا صوفيا بقوله «الأسلوب هو التعبير عن الروح».

ويقول (بوفون) «بأن الأسلوب هو الشخص نفسه».

ويرى(غوتيه) «أن الأسلوب هو التعبير عما في داخل الإنسان»[3].

ومن خلال تحليل التعاريف السابقة يتبين أن الأسلوب خاص بكل شخص وبالتالي يتغير من شخص لشخص.

2- مفهوم التدريس:

هو مجموع العمليات التربوية التي تتضمن عملية التعليم والتعلم لتنفيذ الخطة وقد شبه (شيت) عملية التدريس بعملية الصيد باعتبارها تحتاج إلى تحديد الهدف جيدا وإعطاء الخطة وما تتطلبه من وسائل ثم تنفيذ العملية وتقويمها في النهاية[4] إذن فالتدريس نشاط مقصود يجب أن يتضمن عناصر وأبعاد محددة وطرق وأساليب ونماذج ومداخل ومهارات، يتم من خلالها إعطاء معلومات وطرح أسئلة وتقويم لنتائج تعليمية مقصودة.

---

[1] - ابن منظور: لسان العرب، ج1، الطبعة الأميرية بولاق ، القاهرة ، 1978، ص 17 .

[2]- عزو إسماعيل عفانة وجمال عبد ربه الزعانين: التعليم في المجموعات، ط1 ،دار المسيرة، بغداد،2008، ص 105 .

[3]- معمر حجيج: إستراتيجية الدرس الأسلوبي، ب ط ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة، الجزائر ،2007، ص 12.

[4] - عفاف عبد الكريم: تصميم المناهج في التربية البدنية، ط1،منشاة المعارف، الإسكندرية ، 2005، ص 16 .

2-1-عمليات التدريس:

تتلخص عمليات التدريس في نوعين رئيسيين هما:

- عمليات تحضيرية.
- عمليات تنفيذية.

ويمكن شرح أهم العمليات التحضيرية و التنفيذية للتدريس كما يلي:

أ- العمليات التحضيرية:

هي مجموعة السلوك و المهام التي يقوم بها المعلم لتخطيط و الاستعداد لتنفيذ مع التلاميذ، وتحدث هذه العملية خارج الفصل وتشمل المهام التالية:

- تحديد الأهداف التربوية العامة و السلوكية.
- تقويم معارف التلاميذ قبل التدريس.
- تخطيط و تحضير أنشطة التعلم و التعليم.
- تحضير الأدوات والأجهزة المستخدمة في الدرس.
- تحضير البيئة التعليمية.

ب- العمليات التنفيذية:

هي مجموعة السلوكيات و الحوادث التنظيمية و التربوية الاجتماعية التي تصنع معا التدريس، ويقوم المعلم بها بناءا على العمليات التحضيرية السابقة من أمثلة ذلك ما يلي:

- هيئة التلاميذ نفسيا لعملية التعليم.
- تهيئة التلاميذ إدراكا لعملية التعليم.
- استخدام أنشطة التعليم و التعلم.
- استخدام الواجبات الإضافية في الدرس.
- توجيه التلاميذ و إرشادهم و ضبطهم.
- إدارة الفصل قبل التدريس وبعده.
- توظيف العوامل المساعدة من زمن وجداول و أدوات وأجهزة.
- تقويم تعلم التلاميذ أثناء التدريس وعند انتهائه[1].

---

[1]- مصطفى السايح محمد: اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، ب ط ،جامعة الإسكندرية، 2000، ص 13،14.

2-2- أهم مبادئ التدريس:

تعتبر الأنشطة الرياضية وسيلة هامة لتحقيق الهداف التربوية و التعليمية و الإدارية وذلك لأن المادة الدراسية ليست هدفا ذاتيا مطلوب تحقيقه كما هو الحال في المفهوم القديم في التربية وإنما أصبحت تلك الأنشطة و الوسائل يستثمرها المعلم للوصول عن طريقها لتحقيق الأهداف المجددة حسب مفهوم التربية الحديثة والأهداف تساعد المعلم على كيفية استخدام كل ما هو يساعد في إنجاح تحقيقها وعلى المعلم أن يختار الأهداف التي تحقق الجوانب التالية:

- نمو التلاميذ وتطور القدرات الحركية.
- تعديل الاتجاهات و المهارات بما يتماشى وفلسفة الدولة.
- توافر الإمكانات مع استغلال الوقت و المناخ.
- الأهداف يجب أن تكون واضحة و تتماشى مع قدرات التلاميذ و استعدادهم.

أ- إعداد وتحضير الدرس:

بعد تحديد الأهداف التي يجب أن يقوم المعلم بإعداد الدرس وتحضيره مع الالتزام بإعداد كافة التمرينات الوظيفية و الأنشطة الحركية التي تعمل على تحقيق هذه الأهـــــداف التي وضعها المعلم لذلك الدرس، و عليه يجب على المعلم أن ينظم بشكل دقيـــــق عملية الإعـــــداد وتحديد خطوات التنفيــــذ في كراســــــة التحــــــضير [1].

ب- التدرج في خطوات التعليم:

قدرة المعلم على الشرح وإعطاء النموذج و توصيل المهارة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط على المركب مع مراعاة التسلسل الحركي للمهارة وهو ذلك الذي يؤدي بشكل فعال على إنجاح الدرس، كما أنها تمثل الأسلوب المنطقي لتطوير مستوى التلاميذ.

ج- مراعاة الفروق الفردية:

في تدريس الأنشطة الحركية تكون قدرات التلاميذ متباينة، حيث تبدو أكثر وضوحا في الجوانب الحركية و البدنية و العقلية و الاستعدادات الأمر الذي يجعل المعلم أن يراعي اختلاف قدرات هؤلاء التلاميذ أثناء قيامهم بالأداء من اجل تحقيق الهداف الموضوعة للدرس[2].

---

[1]- مصطفى السايح محمد: مرجع سابق، ص 15،16.

[2]- نفس المرجع ،ص 21 ، 22 .

د- إثارة ميول التلاميذ:

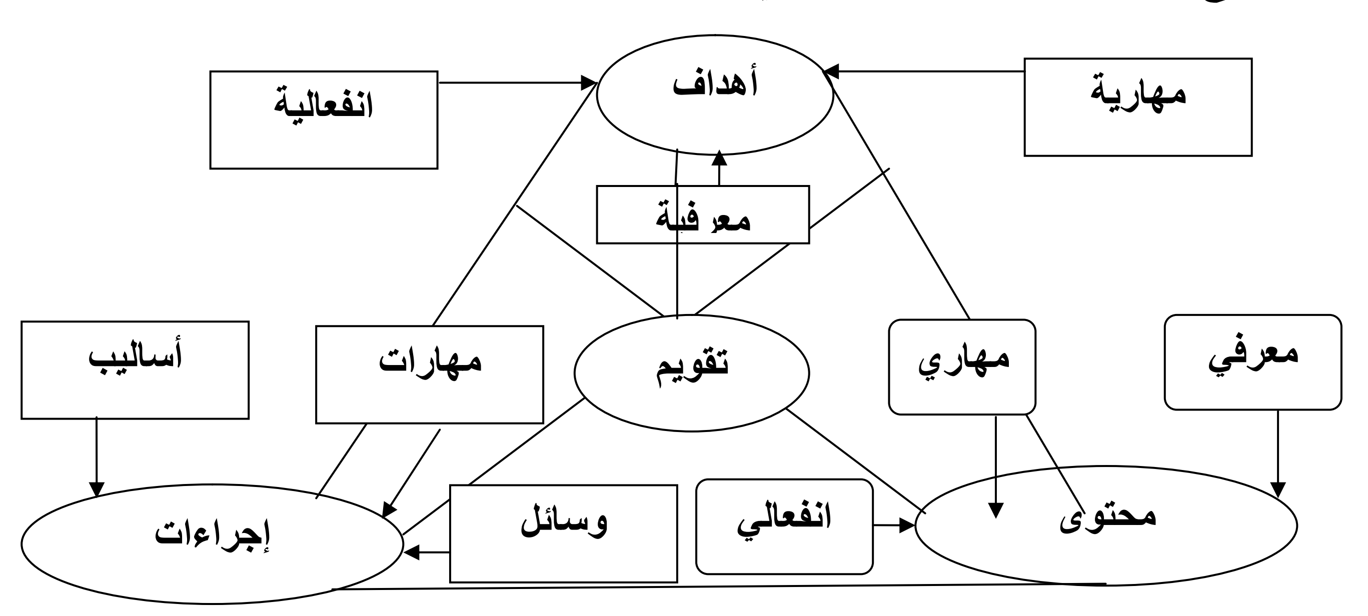
كيف يمكن للمعلم أن يستثير ميول تلاميذه نحو أداء الأنشطة الحركية؟

التلميذ يمثل ركنا أساسيا من أركان العملية التدريسية فكلما كان التلميذ إيجابيا في الأداء كلما كانت عملية التدريس ناجحة لذا يجب إثارة ميول التلاميذ و العمل على بث أنواع مختلفة من التشويق أثناء الدرس من أجل ضمان الأداء الإيجابي هذا يأتي من خلال إعطاء النموذج الحركي بأسلوب شيق وسهل أو عن طريق الإثارة بواسطة العمل والمشاركة في الدرس، يمكن للمعلم أن يثير انتباه التلميذ من خلال النقاط التالية:

- حث التلاميذ على الأداء بشكل ذاتي مع مراعاة التوجيه والإرشاد من قبل المعلم منعا لحدوث الأخطاء.
- النقد البناء مع الإشارة بتنفيذ الأداء[1].

3-2- أبعاد عملية التدريس[2]:

يمكن توضيح أبعاد عملية التدريس بالمخطط التالي:



شكل رقم 1: مخطط يمثل أبعاد عملية التدريس

1- مصطفى السايح محمد: مرجع سابق، ص 27 .

2- مهدي محمود سالم وعبد اللطيف بن حمد الحليبي: التربية الميدانية وأساسيات التدريس،ط2، دار الفكر العربي، الرياض،1998، ص229.

من خلال المخطط يلاحظ الترابط والتكامل بين أبعاد عملية التدريس من جهة وارتباطها بمختلف مكونات الشخصية (الانفعالية ،المهارية ،المعرفية) من جهة أخرى.

3- مفهوم أساليب التدريس:

يقصد به مجموعة من الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، ويعني ذلك انه قد نجد أسلوب التدريس لدى معلم يختلف عنه لدى معلم آخر ورغم أن طريقة التدريس المتبعة واحدة، وهذا ما يدل على أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم، وبمعنى آخر فإذا كانت طرق التدريس تعني الإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم فان الأساليب يقصد بها إجراءات خاصة ضمنية تتضمنها الإجراءات العامة التي تجرى في الموقف التعليمي(1).

4- تطور أساليب التدريس:

لقد اثر تطور العلوم نتيجة لجهود الباحثين والعلماء في تطور أساليب التدريس، فلقد تم الانتقال من المنظور القديم القائم على الفكرة القائلة أن فهم الدرس يتدفق منه سيل المعرفة وان واجب التلاميذ هو الإصغاء والتذكر، إلى منظور حديث يحقق أهداف الدرس من خلال طرائق وأساليب ووسائل تتماشى والاتجاهات الحديثة وتواكب التطورات في مختلف المجالات.

فلقد ظهرت منذ الستينات وقد أطلق عليها اسم (طيف أساليب التدريس) وقد طبقت هذه الأساليب بتوسع في مجال التربية البدنية والرياضية، وطلب موسكا موستن رائد أساليب التدريس الحديثة من الباحثين في هذا المجال، حيث أن مجموعة الأساليب تعطي إمكانية جديدة للقيام بعملية البحث في مجال التربية البدنية والرياضية، والبحث باختبار الفرضيات الموضوعة حول العلاقة الممكنة المستمرة والموجودة بين كل أسلوب من الأساليب والأهداف التربوية(2).

وعملية البحث كفيلة بمسايرة التطور الحاصل في المجتمع بمختلف مكوناته والتي من بينها المدرسة والتي هي أساس بناء شخصية الفرد الذي يشكل البنية الأولى في المجتمع.

- الفرق بين الأسلوب والطريقة:

هناك أشكال كبير يتمثل في وجود تشابه في الهيكل التنظيمي بين الأسلوب والطريقة، حيث يختلف الكثير من التربويين والباحثين عندما يتكلمون عن التدريس بين مصطلحي الطرائق والأساليب، باعتبار أنهما مترادفان لا يحمل أي منهما معنى خاص يميزه عن الأخر، ومن خلال الكثير كم الكتابات فان الأسلوب

1- عصام الدين متولي عبد الله وبدوى عبد العالي بدوي: طرق تدريس التربية البدنية،ط1، دار الوفاء،الإسكندرية، 2006، ص 23.

2- عطا الله احمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية ،ط1، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،2006، ص14 .

يأتي دائما تبعا للطريقة لأنه مرتبط بها وعلى أساس الأسلوب تأتي الطريقة، يقول حنا غالب «أن الفن مجموعة طرائق والطريقة مجموعة أساليب، والأسلوب مجموعة قواعد وضوابط[1]»، ولهذا فالطريقة اشمل من الأسلوب ومفاد هذا الفرق لن الأسلوب قد يختلف من معلم إلى أخر وعلى الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال نجد أن المعلم (س) يستخدم الطريقة الكلية والمعلم (ص) يستخدم نفس الطريقة ومع ذلك فقد نجد فروق دالة في مستويات تحصيل المهارات الحركية للتلاميذ، وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، وليس إلى الطريقة.

5- العوامل التي تحدد اختيار نوع أسلوب التدريس:

تشير دائرة المعارف للبحوث التربوية 1912م إلى أن أسلوب التدريس يرتبط بالنمط الذي يفضله الأستاذ ويرتبط كثيرا بخصائصه الشخصية، ومن العوامل المحددة لنوع أسلوب التدريس نذكر منها:

- خصائص الأستاذ الشخصية.
- البنية النفسية له بكل جوانبها.
- خبراته السابقة في مجال تخصصه.
- مهاراته التدريسية ومدى تحكمه فيها.
- معرفته بالأساس النظري لطرق وأساليب التدريس المختلفة.
- اتجاهاته نحو مهنته ،وذاته وكذا نحو مجتمعه.
- نوع المتعلمين وخصائصهم [2].

6- أهمية أساليب التدريس:

إن التدريس اليوم أصبح من ضروريات العمل التربوي ،فهو يعتمد على جملة من المعطيات (الأهداف ،المحتوى ،وسائل التعلم ،الأنشطة التعليمية، أساليب التدريس وعملية التقويم)، ومختلف هذه التغيرات يجب تفعيلها لتحقيق الأهداف الموجودة ،وهذه الأساليب تأخذ أهميتها من تصورها للعلاقة الجديدة في التدريس بين المعلم والمتعلم والهدف، وأصبح أسلوب التدريس هو الذي يحدد نوع السلوك الذي يمكن أن يسلكه المعلم مع تلاميذه، وهذا يؤثر على شخصية المتعلم ويساهم في بنائها بشكل كبير حتى يستعد لمواجهة المستقبل ليصبح إنسانا مستقلا في تحديد الأهداف وقادرا على بلوغها بشكل فردي[3].

---

[1]- عطاء الله احمد: مرجع سابق، ص 14.

[2]- مهدي محمود سالم وعبد اللطيف بن حمد الحليبي: مرجع سابق، ص 325 .

[3]- نفس المرجع: ص 45، 46.

وتعمل التربية البدنية والرياضية على إكساب التلاميذ مهارات وكفاءات من خلال الأنشطة الرياضية تجعل التلميذ يبلور هذه المكتسبات في مختلف المواقف التي تواجهه في المستقبل.

7- أهداف أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية:

يسعى أستاذ التربية البدنية والرياضية من خلال معرفته لمجموع أساليب التدريس إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- التعرف على أساليب التدريس العامة والخاصة.
- التعرف على طرق نقل المعارف إلى التلاميذ.
- الاستخدام الأنسب للوسائل التعليمية وصولا إلى الوفاء برغبات وحاجات التلاميذ.
- الاختيار الأنسب لطرائق وأساليب التدريس.
- تمكين الأستاذ من فهم خصائص المتعلم ومراحل نموه وبالتالي مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- مساعدة الأستاذ على تحليل السلوك التعليمي للمتعلم أثناء حدوثه[1].

8- تنويع أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية:

لا يوجد أسلوب تدريسي يمكن أن يوصف بأنه الأمثل في التدريس ،وذلك لان نجاح أي أسلوب يتوقف على عوامل متعددة ،تتصل بالمنهج والتلاميذ وظروف حياتهم ،ويقول (موسكا موستن)« أن الأسلوب الذي يستخدم بنجاح في موقف ما أو حصة ما قد لا ينجح آو يفي بالغرض إذا استخدم في موقف آو حصة أخرى ».

فالمدرس الذي يستعمل أسلوبا واحدا في درسه فانه سوف يؤدي إلى الملل والجمود وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة من سلوك متعلم، ولهذا فان التنويع في الأساليب شيء ضروري، حتى لا يحس المتعلم بالروتين والملل وخاصة أن المدرس تتعدد أهدافه وبالتالي لابد من تعدد الأساليب المستخدمة في تحقيقها [2].

إذن هذا التنويع قد يكون ضروريا للتأقلم مع متطلبات النشاط الرياضي، وكذلك مع الخصائص العامة للتلاميذ والتي تميزها الفروق الفردية،كما قد تكون اختيارية لتجنب الملل والروتين الذي يصيب المتعلم والمعلم.

1-أحمد جميل عايش: أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008، ص183.

2- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 131، 133.

II- تحليل أنواع أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية:

تنقسم سلسلة الأساليب إلى مجموعتين، هاتان المجموعتان تختلفان أساسا عن بعضهما البعض من حيث الأهداف وسلوك المتعلم والمعلم، ويعتبر عنصر الاكتشاف فاصل بين المجموعتين حيث تتميز الأولى باسترجاع ما هو معروف والثانية باكتشاف وإنتاج ما هو مجهول وغير معروف.

1- الأساليب المباشرة:

تعتبر هذه الأساليب اقرب إلى التطبيق مع استعمال التغذية الراجعة النهائية المباشرة والمعلمون المهرة يستخدمون أكثر من أسلوب في التدريس، بل يستخدمون أكثر من أسلوب في الدرس الواحد، وهذه الأساليب تتفاوت في نسب تنمية كل أو احد جوانب التعلم (المعرفي، الوجداني، والنفس حركي) ولهذا فهي تكمل بعضها في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والمتوازنة للفرد ،ولأجل التوصل إلى فهم جيد لمجموع الأساليب يجب القيام بتحليل كل أسلوب على حدة كمايلي[1]:

1-1- الأسلوب الأمري (أسلوب العرض التوضيحي):

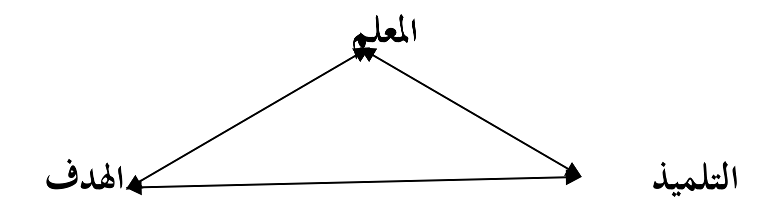
يتميز هذا الأسلوب بقيام المتعلم باتخاذ جميع القرارات في بنية وتركيب عملية التدريس بمعنى اتخاذ جميع القرارات المتعلقة بمختلف مراحل الدرس (التخطيط، الأداء، التقويم) وبالتالي فالمعلم هو احد المصادر الأساسية لتنظيم المعرفة ونقلها إلى التلاميذ، ويقوم بدور الملقن للمعلومات ،بينما يكون التلميذ مستقبلا لهذه المعلومات دون مناقشتها أو إبداء رأيه فيها[2].

وهذا الأسلوب يستند إلى المدرسة السلوكية القائمة على أن لكل مثيرا استجابة ،فأوامر المعلم المتكررة هي المثيرات التي تدفع التلاميذ لإظهار الاستجابة ،هذا من جهة ومن جهة أخرى فان كل حركة يقوم بها المتعلم تكون استنادا إلى النموذج الحركي الذي يقوم به المدرس[3]، وبالتالي فالعلاقة بين المعلم والمتعلم في الأسلوب الأمري تبنى على أساس الأدوار المحددة لكل منهما، فدور المعلم هو وضع الهدف ودور التلميذ هو تطبيق ما يريد المعلم، وبدون أي مناقشة أو سؤال للوصول إلى الأهداف المحددة.

[1]- محمود عبد الحليم عبد الكريم: ديناميكية تدريس التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006، ص 247.

[2]- عطا الله أحمد: مرجع سابق، ص، 73، 74.

[3]- احمد جميل عايش: مرجع سابق، ص 184.



شكل رقم 2: يمثل العلاقة بين المعلم، التلميذ، والهدف في عملية التدريس.

1-1-1- تطبيق الأسلوب الأمري:

خلال حصة التربية البدنية والرياضية بمراحلها الثلاثة تتباين ادوار كل من المعلم والمتعلم وفي هذا الأسلوب تكون الأدوار كمايلي:

أ- مرحلة التخطيط:

وهي عملية الإعداد للتفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال جملة من القرارات المتخذة من طرف المـــدرس، كاختيار الأنشطة الرياضية، اختيار المهارة، تحديد الأهداف المراد تحقيقها من الدرس وكذا الزمن المخصص لكل جزء من أجزاء الدرس.

ب- مرحلة التنفيذ:

ويتضمن هذا الجزء من الدرس كافة القرارات بتنفيذ وتطبيق المهارات المقصود تدريسها ومن هذه القرارات: مكان تنفيذ المهارة، ترتيب تطبيق المهارات والظروف الملائمة لبدء تطبيق المهارة، الوقت الفاصل بين مهارة وأخرى، وقت بدء تطبيق المهارة وكذا الإيقاع الحركي المناسب للأداء[1]، وتسمى هذه القرارات بالقرارات الثمانية لتنفيذ الدرس والتي تتغير بتغير الأسلوب وكذا خصائص التلاميذ.

ج- مرحلة التقويم:

إن القرارات التي يتم اتخاذها في مرحلة ما بعد الدرس تتمثل في إعطاء التغذية الراجعة (العكسية) حول أداء المهارات ،وكذلك حول مستوى أداء التلميذ ودوره في الالتزام بالقرارات التي يتخذها المعلم.

2-1-1- مميزات هذا الأسلوب:

هذا الأسلوب له مجموعة من الخصائص الايجابية منها:

- مناسب للتلاميذ الصغار السن وكذا المبتدئين لممارسة المهارة.
- مناسب لاستخدامه في المهارات الصعبة والمعقدة لأجل السيطرة على مسار العمل.
- زرع النظام والانضباط داخل الصف.

[1]- احمد جميل عايش: مرجع سابق، ص 193، 194.

- سرعة إيصال المعلومة للتلاميذ عندما يكون هناك إعداد كبيرة من التلاميذ[1].

- كما أن استخدامه ضروري في بعض الأنشطة الخطيرة كرمي الرمح والجلة.

- يساعد على تحسين الأداء بسبب التكرار[2]، وهذا ما يفسر ميل الأساتذة نحو تطبيق هذا الأسلوب وبصفة خاصة في بعض الأنشطة الرياضية كالعاب القوى مثلا (المداومة).

1-1-3- عيوب هذا الأسلوب:

من أهم عيوب هذا الأسلوب مايلي:

- اقتصار دور التلميذ على استقبال الأوامر من المعلم وتذكره لأدائه المهاري.
- تحديد وتضييق العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.
- لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القبليات بين التلاميذ.
- لا يعمل على تنمية وتطوير الجانب النفسي في شخصية كل تلميذ [3].

1-1-4- درجة الاستقلالية في الأسلوب الأمري تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ:

- **من الناحية البدنية:** التلميذ لا يتخذ القرار حول تطويره البدني مادام دوره هو الإتباع والتنفيذ.

- **الناحية الاجتماعية:** نفس الشيء بالنسبة للناحية الاجتماعية، فالمعلم لا يترك الفرصة للتداخل والتعاون بين التلاميذ.

- **الناحية السلوكية:** وهنا يمكن التميز بين الحالتين: فهناك نوع من التلاميذ يحبون التطبيق عن طريق الأوامر ويشعرون بفرح كبير ،وبالتالي فموقعهم في هذه القناة يتجه للحد الأعلى ، أما الصنف الثاني فالعكس تماما فيكون موقعهم في الاتجاه السلبي.

- **الناحية الذهنية:** العمل الفكري الوحيد في هذا الأسلوب هو التذكر، ولهذا فان هناك أمور كثيرة لا يوفرها هذا الأسلوب فيكون موقع التلميذ في الاتجاه الأدنى[4].

---

[1]- عطا الله احمد: مرجع سابق 85، 86.

[2]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم: طرق تدريس التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2008، ص 125.

[3]- احمد جميل عايش: مرجع سابق، ص 194.

[4]- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 90.

1-1-5- مثال تطبيقي حول الأسلوب الأمري:

يحدد المدرس للتلاميذ مهارة التمريرة الصدرية في كرة اليد، فيـــــقوم بعمـــل نمـــوذج لهـــذه المهـــارة، والشـــــرح للنقاط الفنية وطريقة الأداء الصحيحة المصاحبة للنمـــــــوذج، ثم يطلب المـــــدرس من التلمـــــيذ أداء الحركـــــة ككـــــل أو بالعـــــد، ويطلب منهم أن يكون الأداء الحركي مطابقا لما رأوه من النموذج ، ويترك التلاميذ فرص التكرار على الأداء المهاري ومتابعته لهم، مع إصلاح أخطائهم[1]، ففي هذا المثال يلاحظ غياب المشاركة من قبل التلميذ، فهو يطبق ما أمر به الأستاذ، فإذا كان نموذج الأستاذ خطا فان التلاميذ سيتعلمون خطا، ولا يمكن للتلميذ من الإبداع وإبراز قدراته الكامنة.

1-2- الأسلوب التدريبي (الممارسة):

يستخدم هذا الأسلوب بعد أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي مباشرة، أي عند الانتهاء من عملية التعلم المهاري للمهارة المحددة، بمعنى عند تحسين الأداء الفني للمهارة وإتقانها، وفي هذا الأسلوب يتم تحويل قرارات التنفيذ من المدرس إلى التلميذ، بحيث يكون دور المدرس في هذا الأسلوب هو اتخاذ جميع قرارات التخطيط والتقويم، مـــــع عدم إعـــــطاء أي أوامـــــر للتلميـــــــــذ، بحيـــــث تـــــترك له الفرصـــــة ليتعلم كيـــــف يتخذ قـــــــرارات التنـــــفيذ [2]، وهذا بغرض إعطائه دورا أكثر ايجابيا في عملية التعلم من الأسلوب الأمري.

1-2-1- تطبيق الأسلوب التدريبي:

يتجسد هذا الأسلوب من خلال المراحل المختلفة للدرس كمايلي:

أ- مرحلة التخطيط:

يتخذ المعلم جميع قرارات مرحلة التخطيط ، كما هو الحال بالنسبة للأسلوب الأول والاختلاف يمكن في الإلمام بعملية انتقال القرارات التي سوف تتم خلال فترة الدرس، وكذا اختيار المهارات التي تفضي إلى استخدام هذا الأسلوب.

ب- مرحلة التنفيذ:

يصبح التلميذ مسؤولا عن أداء وتنفيذ أي قرار من القرارات الثمانية الخاصة بمرحلة التنفيذ، والتي حددها (موسكا موستن) والتي سبق الإشارة إليها.

---

[1]- محسن محمد حمص: المرشد في تدريس التربية الرياضية، ط1، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1997، ص 92.

[2]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الكريم: مرجع سابق، ص 128.

ج- مرحلة التقويم:

تبقى هذه المرحلة من اختصاص المعلم وتشمل عموما إعطاء التغذية الراجعة لجميع التلاميذ [1]، في هذا الأسلوب يبدأ التلميذ في إظهار مشاركته من خلال إبراز القدرات الذاتية له في عملية تطبيق المهارات.

1-2-2- مميزات الأسلوب التدريبي:

يتميز هذا الأسلوب بعدة محاسن منها:

- يمكن استخدامه مع مجموعة كبيرة من التلاميذ.
- يساعد على إظهار المهارات الفردية والإبداع.
- يعطي الوقت الكافي للتكرار والممارسة .
- العناية بالفروق الفردية في الأداء أثناء الحصة.
- توفير تغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

1-2-3- عيوب الأسلوب التدريبي :

من أهم عيوب هذا الأسلوب مايلي:

- يحتاج إلى أجهزة ووسائل كثيرة .
- لا يمكن من السيطرة على الحركات الدقيقة لتلاميذ.
- يأخذ وقتا طويلا من الدرس كما يحتاج إلى خافية جيدة حول تلك المهارة [2].

أن توفر الشروط السابقة في حصة التربية البدنية والرياضية تمكن المدرس من تطبيق هذا الأسلوب بصفة جيدة خاصة إذا كان الهدف تنمية صفة بدنية آو إتقان مهارة خاصة بنشاط رياضي معين.

1-2-4- درجة الاستقلالية في الأسلوب التدريبي تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ:

- **من الناحية البدنية** : موقع التلميذ يميل نحو الأعلى لان التلميذ يتدرب بمفرده ويقوم بالتكرار.
- **من الناحية الاجتماعية**: إن هذا الأسلوب يعطي للتلميذ الحرية في اختيار مكان التنفيذ وبالتالي هذا سوف يؤدي إلى التفاعل الحر بين التلاميذ.

---

[1]- احمد جميل عايش: مرجع سابق، ص 195، 196.

[2]- عطا الله أحمد: مرجع سابق، ص 195، 196.

- **من الناحية السلوكية:** تؤثر الناحية الاجتماعية بصفة ايجابية على الناحية السلوكية وذلك يخلق مشاعر طيبة للتلاميذ ، وبالتالي فموقع التلميذ من هذه الناحية يميل نوعا ما للأعلى.

- **من الناحية الذهنية:** يشارك التلاميذ في عملية التذكر، تبعا للوصف الصادر من المعلم وبالتالي فهناك تحول قليل جدا إلى الحد الأدنى[1].

1-2-5- مثال تطبيقي حول الأسلوب التدريبي[2]:

ورقة عمل (1) الإرسال في كرة الطائرة من أسفل مواجهة، الأسلوب: التدريبي

اسم الطالب: الفصل: التاريخ / / رقم البطاقة ( )

تعليمات الطالب:

- مارس العمل كما هو موصوف. (التعليم)
- أداء الإرسال من أسفل مواجه أربع مرات.

الرقم	تسلسـل المهـــارة
1	قف خلف خط الإرسال والصدر مواجه الشبكة وإحدى القدمين للأمام والأخرى للخلف
2	ضع الكرة على راحة اليد غير الضاربة أمام الرجل الخلفية
3	ادفع اليد الحاملة للكرة لأعلى في ارتفاع الكتف.
4	مرجحة اليد الضاربة مع مميل الجسم للأمام
5	اضرب الكرة باليد وهي متخذه شكل السطح الخارجي للكرة أو اضرب بالأصابع مضمومة

(التطبيق)[3]

1- محمد عبد الحليم عبد الكريم: مرجع سابق، ص 251.

2- رشيد بن عبد العزيز أبو رشيد ، خالد بن ناصر السبر :أساليب التعليم في التربية البدنية ، ب ط، فهرسة مكتبة الملك فهد،جدة،2005،ص95.

3-نفس المرجع، ص 231.

1- أداء الأعمال كما هو موضح في الورقة.

وضع علامة (ü) أمام العمل المكتمل وعلامة (×) أمام العمل الغير مكتمل.

الأعمـــــــال	عدد التكرار	النتـــــائج		التغذية الراجعة من المعلم
		1	2	
1- أداء الإرسال على الحائط من مسافة 3م	3 مرات			
2- أداء الإرسال على الحائط من مسافة 4م	3 مرات			
3- أداء الإرسال من فوق الشبكة من مسافة 3م	5 مرات			
4- أداء الإرسال من فوق الشبكة من مسافة 4م	5 مرات			
5- أداء الإرسال من منطقة الإرسال	5 مرات			

جدول رقم 1: يمثل ورقة عمل الإرسال في كرة الطائرة من أسفل مواجهة، الأسلوب التدريبي

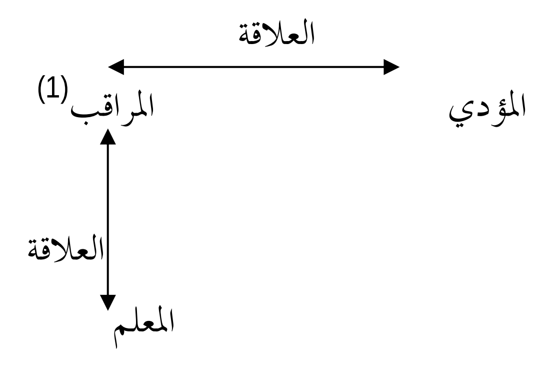
1-3- الأسلوب التبادلي:

في هذا الأسلوب يتعلم التلاميذ بقدر ما يتحملون من مسؤولية، والاعتماد على النفس والعمل في مجموعات زوجية، واستيعاب المعلومات وإيضاحها لزملائهم، وهكذا بالتبادل حيث تقوى المهارات الاتصالية بين التلاميذ، وهذا الأسلوب يفيد في تنمية المفاهيم البدنية والاجتماعية والعاطفية في حياة التلاميذ، وهذا يؤدي إلى علاقة ثلاثية على الشكل التالي:

المؤدي ⟷ المراقب ⟷ المعلم [1]. فالعلاقة هنا غير مباشرة بين المعلم والتلميذ المطبق للتقنية، بحيث يقوم بتقديم التغذية الراجعة للتلميذ المراقب والذي بدوره ينقل تلك النصائح إلى التلميذ المنفذ.

---

[1]- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 105.



شكل رقم 3:يمثل العلاقة بين المعلم والتلميذ والمراقب.

1-3-1 تطبيق الأسلوب التبادلي: ويمر بالمراحل التالية:

أ- مرحلة التخطيط:

يقوم المدرس بتصميم ورقة المعيار أو أي وسيلة ممكنة لكي يستخدمها الملاحظ لتقييم الأداء أثناء تنفيذ الدرس بالإضافة إلى قرارات التخطيط التي تمت في أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي [2].

ب- مرحلة التنفيذ: وتتم كمايلي:

- يقوم المعلم بشرح المهارة شرحا وافيا.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات زوجية وتوزع عليها أوراق المعايير.
- يكون من حق كل مجموعة أن تختار المكان الذي تريد تطبيق المهارات فيه والسرعة اللازمة لأداء كل مهارة فعلاقة المعلم بالتلميذ في هذا الأسلوب، علاقة غير مباشرة، بمعنى له علاقة مباشرة بالتلميذ المشرف وليس للتلميذ المطبق.

ج- مرحلة التقويم:

و هي من اختصاص التلميذ المشرف – انتهاء الدرس – أما بعد الانتهاء من التطبيق والتبادل فان المعلم يقوم بعملية تصحيح الأخطاء وإعطاء الملاحظات وجمع أوراق المعايير أو أي وسيلة تعليمية أخرى[3].

إن هذا الأسلوب يوفر الفرصة الكافية لتعزيز العلاقات بين التلاميذ وتبادل الحوار والمناقشة حول الأداء الحركي، وبالتالي تكون فرصة التعبير الحركي والإبداع في هذا الأسلوب كبيرة مقارنة بالأساليب السابقة.

---

[1]- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 108.

[2]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الكريم: مرجع سابق، ص 134.

[3] - احمد جميل عايش: مرجع سابق، ص 198، 199.

1-3-2- مميزات الأسلوب التبادلي:

- يفسح المجال أمام كل تلميذ لتولي مهام التطبيق.
- إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب .
- لا تحتاج إلى وقت كبير للتعلم.
- ممارسة القيادة لكل تلميذ وزيادة المهارات الاتصالية بين التلاميذ.

1-3-3- عيوب الأسلوب التبادلي:

- صعوبة السيطرة على ورقة الواجب الحركي.
- يتطلب أجهزة كثيرة .
- كثرة المناقشات بين التلاميذ حول تنفيذ الواجب.

1-3-4- درجة الاستقلالية في الأسلوب التبادلي تبعا لعملية اتخاذ القرارات من قبل التلميذ:

- **من الناحية البدنية** : موقع التلميذ يكون مشابها بما هم عليه في الأسلوب التدريبي.
- **من الناحية الاجتماعية** : خلق حالة من العلاقات الاجتماعية المتداخلة وبالتالي هذا الأسلوب يحقق درجات قصوى للأهداف الاجتماعية خلال الحصة.
- **من الناحية السلوكية**: موقع التلميذ يتحرك قريبا من الأعلى لان هناك شعور جيد تجاه الآخرين.
- **من الناحية الذهنية**: القيام بالمقارنة والتركيز على تنفيذ البيانات وإعطاء التغذية الراجعة تجعل موقع التلميذ يتجه نحو الأعلى[1].

1-3-5- مثال تطبيقي حول أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)[2]:

ورقة معيار كرة يد (التصويب من السقوط) – بطاقة رقم ( )

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المـــؤدي: اسم الطالب الملاحظ:

- دور الطالب المؤدي: أداء ست محاولات للحركة. - دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.
- تسجيل الأداء بوضع علامة (ü) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

---

[1]- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 114.

[2]- نفس المرجع ، ص 145.

- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة. - يتم التسجيل بعد المحاولة السادسة.

محــــــــك العمـــــــــل	المؤدي (1)	المؤدي (2)
1- أمسك الكرة باليدين أمام الجسم وإلى الجانب من ناحية الذراع المنصوب.		
2- اثن الركبتين ببطء مع تحريك الذراع المصوبة في حركة دائرية من الخلف إلى أعلى ثم للأمام		
3- صوب الكرة أثناء سقوط الجسم للأمام وقبل وصولك للأرض.		
4- مد الذراع الأخرى أماماً تمهيداً لتزول الذراع المصوبة مع ثني الذارعين قليلاً لتفادي صدمة الهبوط		

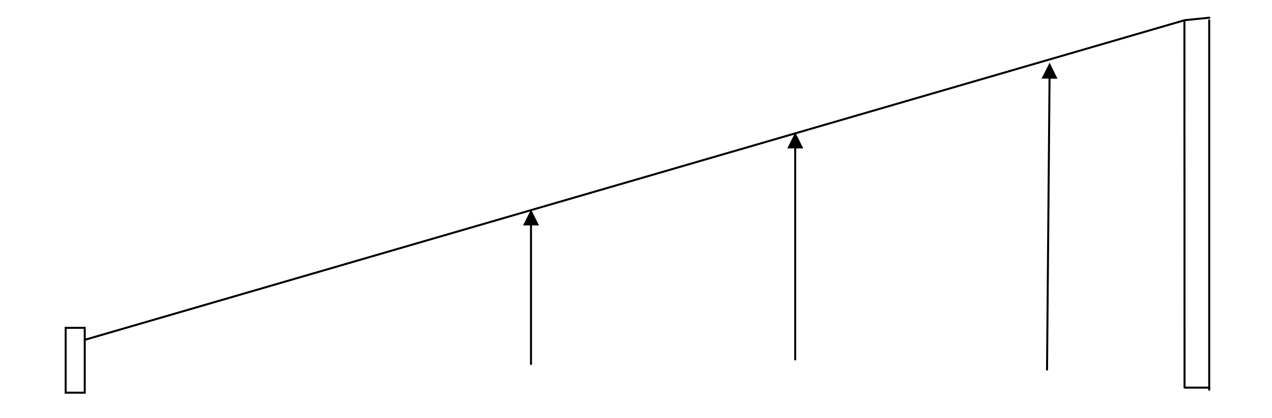
الأعمـــــــال	اسم المؤدي رقم (1)			اسم المؤدي رقم (2)		
رقـــم المحـــــــاولات	1	2	3	1	2	3
1- أداء مهارة التصويب بدون كرة						
2- أداء مهارة التصويب بالكرة من غير رمي الكرة						
3- أداء مهارة التصويب بالكرة.						

جدول رقم 2: يمثل ورقة عمل التصويب من السقوط في كرة اليد مواجهة، الأسلوب التدريبي

1-4- أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات (التضمين أو الاحتواء):

يعرف أيضا بأسلوب التكيف أو أسلوب التضمين والاحتواء، وهذا الأسلوب لا يعطي اهتماما كبيرا للعنصر الإدراكي، وتلك الحاجة إلى تقييم المعلم أو الإقران، ولكنه اتجاه يهتم بإتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحه وحقيقة أدائه، فهو يتناول عدة مستويات لأداء المهارة، حيث يتيح الفرصة لكل تلميذ في أي مستوى من الأداء يبدأ[1]، و يعني أن للمتعلم حرية كبيرة في تحديد مستوى أدائه وكذا تطويره على حسب قدرات كل تلميذ على حدة دون النظر إلى الآخرين.

[1]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم: مرجع سابق، ص 142.



شكل رقم 4: يوضح كيفية وضع الحبل لاشتراك أو تضمين جميع التلاميذ في العمل[1].

1-4-1- تطبيق الأسلوب الذاتي المتعدد المستويات: يظهر دور المعلم والمتعلم في:

أ- مرحلة التخطيط: يقوم المدرس باتخاذ جميع قرارات مرحلة التخطيط.

ب- مرحلة التنفيذ: يقوم المدرس بعرض مفهوم النشاط، وتحديد الهدف الرئيسي من الأسلوب ووصف دور التلميذ من خلال تجريب المستويات المختلفة، واختيار مستوى البداية ثم التنفيذ، يليه تقويم التلميذ لأدائه، ومن خلال ذلك يقوم المدرس بالإجابة على أسئلة التلاميذ.

ج- مرحلة التقويم: يتحرك المدرس بين التلاميذ عند اللزوم لإعطاء تغذية راجعة توضح النقاط التعليمية الخاصة بالأداء، كما يقوم التلميذ بتقويم أدائه من خلال ورقة المعيار[2].

2-4-1- مميزات هذا الأسلوب:

- يكون الأداء حسب إمكانية كل تلميذ في الصف وبالتالي يأخذ، فهو يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ علو تقويم أدائهم.
- توفير الفرصة لجميع التلاميذ للقيام بأدنى حد ممكن من الواجب الحركي.
- خلق روح التنافس مع الزميل والتشجيع للعمل أكثر وبذل الجهد الإضافي.

1- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 92.

2 - نفس المرجع، ص 142 .

1-4-3- عيوب هذا الأسلوب:

- لا يسمح للمعلم بمراقبة جميع التلاميذ عند أدائهم .

- يحتاج إلى أجهزة كثيرة ومساحات واسعة [1]، بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يمكن أن يكون غير مناسب للتلاميذ الذين ليست لديهم الرغبة في تحسين أدائهم بالنظر إلى العمل الاختياري لكل تلميذ.

2- الأساليب الغير مباشرة:

يمثل الاكتشاف بأنواعه المستويات القاعدية في الهرم التعليمي، وهذا يعني أن المعلم يستفيد من أساليب التدريس غير المباشرة والتي تشجع على الكشف والاكتشاف وحل المشكلات، حيث أنها توسع مدارك التلاميذ وتعرفهم بأجسامهم وقدراتهم على التحرك في الفراغ، والاستمتاع بتعلم الحركة، ويتم ذلك عن طريق المعلم الذي لا يعطي النموذج للأداء الحركي، بل يتم تعريض التلاميذ لسلسلة من الأسئلة والمشكلات الحركية، أو مجالات تفرض من المعلم ويتم إعطاءهم الفرصة لحل هذه المشكلات كيفما يرونها مناسبة، وآي حل عقلاني للمشكلة يعتبر صحيح[2]، ويمكن تحديد أهم أساليب التدريس غير المباشرة في العنصرين الرئيسين التاليين:

2-1- أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه:

2-1-1- تعريف الاكتشاف الموجه:

هو أسلوب يعتمد على توجيه المعلم للتلاميذ لإشراكهم في عملية التعلم من خلال إلقاء مجموعة من الأسئلة تمثل مثيرات حركية يعقبها استجابة حركية من التلاميذ في الاتجاه الصحيح للأداء الحركي، مستخدمة في ذلك بعض العمليات العقلية والخبرات الحركية، وهو أسلوب شيق في اكتساب المعلومات والقواعد والحقائق، كما انه يساعد على التعلم من خلال الاحتكاك بالبيئة، وبالتالي فهو أسلوب يمنح للتلاميذ الثقة بالنفس والشجاعة في مواجهة المواقف المختلفة.

---

[1]- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 121.

[2]- محمود عبد الحليم عبد الكريم: مرجع سابق، ص 261.

2-1-2- تطبيق أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه:

ويظهر من خلال المراحل التالية:

أ- مرحلة التخطيط: يقوم المعلم بتحديد الموضوع الدراسي وبناءا عليه يحدد مجموعة من الأسئلة توجه للمتعلم بالتدرج لكي تساعده على اكتشاف الحل، كما أن كل سؤال يبنى على الاستجابة التي يتم تحقيقها في الخطوة السابقة.

ب- مرحلة التنفيذ: وفيها يتم تطبيق الأسئلة من قبل المعلم على التلاميذ، ويتم مراجعة الأسئلة أو إعطاء أسئلة تكميلية في حالة الابتعاد عن الاستجابة المقصودة، ويجب مراعاة عدم إعطاء الإجابة للمتعلم بحيث يكون الهدف محل الاكتشاف [1].

حيث يقول بوليا (ploya) «إن أفضل سبيل لتعلم أي شيء هو أن تكتشفه بنفسك[2]» إذن فان تطبيق هذا الأسلوب في درس التربية البدنية والرياضية يعطي للتلميذ إمكانية إدراكه بنفسه لمختلف المركبات الحركية للمهارة المطلوب تأديتها.

ج- مرحلة التقويم: تحدث قرارات التقويم الكلي عندما يتحقق الغرض المطلوب ويتم الموقف التعـــليمي، وفيه تعطى التغذية الراجعة في كل خطوة من عملية الاكتشاف، وبالتالي فان سرعة إعطاء التغذية الراجعة يساعد على الفهم وتعزيز الاستجابة الصحيحة.

3-1-2- مميزات أسلوب الاكتشاف الموجه:

- زيادة الكفاءة الذهنية للتلميذ.
- يساعد هذا الأسلوب على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها من الذاكرة.
- يساعد على التشوق وزيادة الانتباه .

4-1-2- عيوب أسلوب الاكتشاف الموجه:

- بطيء ويستغرق وقتا طويلا في التعلم .
- يصعب أحيانا جعل التلاميذ يكتشفون بعض الحقائق والمعلومات.
- يحتاج إلى مدرس ذو كفاءة عالية.
- لا يلاءم جميع التلاميذ[3] .

---

[1]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الكريم: مرجع سابق، ص 147، 148.

[2]- مصطفى السايح محمود : موسوعة الألعاب الصغيرة ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2007، ص80.

[3]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الكريم: مرجع سابق، ص 149، 150.

2-2- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلات):

ويدخل هذا الأسلوب ضمن أساليب التدريس الحديثة التوجه، ويتطلب البحث والتوجه والتساؤل البنـــاء، وتضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة تتماشى وواقعه، وتشجعه على البحث وتدفعه للتفكير وتكوين مواقف عقلية فكرية، وذلك بعد تنظيم العمل الجماعي وتوفير الشروط اللازمة لانجاز العمل وحل المشكلة [1]، فالمشكلة هي (موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه[2])، وهذا السؤال يتطلب تفسيرا آو حلا، والفرق بين هذا الأسلوب والأسلوب السابق انه ينمي قدرة التلميذ على التـــنويع، فيؤدي هذا بدوره إلى اكتشافه لعدة بدائل يمكن التعبير عنها بالحركة.

2-2-1- تطبيق أسلوب حل المشكلات:

أ- مرحلة التخطيط: يقوم المعلم في هذا الأسلوب بتحديد القرارات الآتية:

- الهدف الأساسي للدرس.
- تصميم المشكلة في صورة لفظية أو حركية ليترك المجال للبحث ولاكتشاف وإيجاد الحلول[3].

ب- مرحلة التنفيذ: يتضمن هذا الأسلوب المدخلات، الانعكاسات، الاختيار والاستجابة فعندما تكون هناك إجابة واحدة فقط تكون هذه المشكلة عبارة عن اكتشاف موجه، وتكون المشكلة أكثر تعقيدا بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية وتقل كلما قل المستوى الذهني للتلاميذ، وهنا تظهر خطوات حل المشكلة كمايلي:

- عرض المشكلة (الإحساس بالمشكلة) – تحديد المشكلة وصياغتها – التجريب والاستكشاف – الملاحظة والتقييم والمناقشة واقتراح البدائل – اختيار الحل المناسب بين البدائل الممكن – القيام بعملية تنفيذ الحل[4].

و بالتالي في هذا الأسلوب يكون للتلميذ عدة بدائل بدلا من حل واحد كما في الأسلوب السابق.

ج- مرحلة التقويم: التلميذ هو المسؤول عن تقييم الحلول المكتشفة، فإذا تمكن من رؤية نتيجة حل المشكلة فلا حاجة إلى تأكيد صحة الحل من جانب المعلم ، فمثلا عند التصويب على الهدف في كرة السلة يمكن للتلميذ أن يرى نتيجة الأداء بملاحظة مسار الكرة في تحقيق الهدف المطلوب، وهناك بعض

---

[1]- حاجي فريد: بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ط1، دار الخلدونية ، الجزائر ، 2005 ، ص 22 .

[2]- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم: مرجع سابق، ص 154.

[3]- نفس المرجع ، ص 156 .

[4]- محمود عبد الحليم عبد الكريم: مرجع سابق، ص 265.

الأنشطة لا يستطيع التلميذ رؤية بعض الحلول المكتشفة، وبالتالي يمكنه الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية أو عن طريق المدرس.

2-2-2- مزايا أسلوب حل المشكلات:

- يساعد التلميذ على تنشيط القدرات الفطرية والبحث على أنواع الحلول التي تساعد على حل المشكلة.
- يعرف التلميذ العلاقة بين الإنتاج الفكري والأداء البدني.
- إتاحة الفرصة للتلميذ على إنتاج أفكار جديدة.

2-2-3- عيوب أسلوب حل المشكلات:

- عدم قدرة التلاميذ على تقبل استجابات الآخرين المتشعبة.
- عدم قدرة التلاميذ على إنتاج استجابات متشعبة لسؤال واحد.
- يحتاج إلى وقت كبير وكافي لعملية اكتشاف الحل.
- يحتاج إلى مدرس جيد يدرك خصائص التلاميذ ومستوى تفكيرهم من اجل وضع مشكلات قابلة للحل في حدود القدرات الفردية للتلاميذ[1].

3- المقاربة بالكفاءات:

3-1مفهوم الكفاءة:

الكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته[2].

3-1-1خصائص الكفاءة:

تتمثل خصائص الكفاءة فيما يلي:

أ- **إنها ختامية:** بالنسبة للسنة، للطور، للمرحلة، للمجال المعرفي[3].

ب- **إنها كلية مدمجة:** أي أنها مجندة لمعارف ومهارات ومواقف وفق الطلب الاجتماعي.

1- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم: مرجع سابق، ص 156.

2- المجلة الجزائرية للتربية، المربي، العدد 05 ، المجلة الجزائرية للتربية، البيداغوجية الجديدة، بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير -فبراير 2006 ، ص15.

3- طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمن، قوال فاطمة: المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداخوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية،2004 ،ص32.

ج- إنها قابلة للتقويم: من خلال معاينة الأداءات أو المهارات، تبعا لمعايير تقويم تخص الجانب المعرفي والمهاري والوجداني.

3-1-2- صياغة الكفاءة:

إن صياغة الكفاءة تستوجب وضعية إشكالية وفق الخطوات التالية:

أ -تحديد نوع المهمة، بمعنى تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

ب -تحديد نوع السند وشروط تنفيذ المهمة.

ج -تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

و تستدعي كل عملية تعليمية أو تكوينية التفكير في وضعية تعكس المشكل التعليمي أو التكويني من شأنها أن تمكن من اكتساب الكفاءة.

3-1-3- مؤشرات الكفاءات:

هي سلوكات قابلة للملاحظة تصاغ بواسطة فعل سلوكي يدمج بين القدرة المنماة المعرفية المستهدفة.

-يمكن تحليل الكفاءة من تنظيم التدرج وبناء جهاز التقويم التكويني والتقويم التحصيلي.

-تعتمد المؤشرات في بناء جهاز تقويم الكفاءة وذلك بصياغة معايير التقويم التي تساعد المتعلم في مراقبة نشاطه، وتمكن المدرس في معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تعالج في الحين من خلال (أهداف إجرائية)، إن معالجة أية وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات هو قبل كل شيء تقاطع محورين متكاملين.

أ- محور الكفاءات:

ويستجيب لوضعيات إشكالية تعالج مضامين ومستويات معرفية بشكل بنائي (نشاطات لاكتساب الكفاءة في إطار المعرفة).

ب- محور القدرات:

هي استعدادات فطرية ومكتسبات خاصة في محيط معين قابلة للنمو ضمن سيرورة الكفاءة.

-ينتج عن تقاطع المحورين مخطط يشمل جملة من السلوكات قابلة للملاحظة، تسمى مؤشرات الكفاءة وهي النشاطات التي يتم التدرج فيها لاكتساب الكفاءة. (1)

---

[1]- طيب نايت سلمان وآخرون: مرجع سابق، ص 31،35.

3-1-4- أنواع الكفاءات:

تتعدد أنواع الكفاءات، وتقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

أ- كفاءات معرفية:

و هي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر واستخدام أدوات المعـــرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

ب- كفاءات الأداء:

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات /مشاكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحققها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

ج- كفاءات الانجاز أو النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

3-1-5- عناصر اكتساب الكفاءات خلال عملية الانجاز(1) :

3-1-5-1- مؤشرات الكفاءة (الهدف التعليمي):

وهي أفعال سلوكية مناسبة للهدف التعليمي المستهدف، بحيث تمكن التلميذ من القدرة على إنجازها في نهاية مرحلة التعلم (الوحدة التعليمية)، تكتسي المؤشرات طابع الإدماج المرتب في سلوكات مجسدة، يمكن ملاحظتها وتقييمها من خلال هذه الأفعال المشتقة من الكفاءة (الهدف التعليمي) نفسها، والتي تمكننا من اختيار أهداف إجرائية بعد عملية التقويم التشخيصي، يمكن العمل بمؤشر واحد أو أكثر، وهذا حسب احتياجات التلميذ وحقيقة الميدان، شريطة أن تعكس المستوى المرغوب فيه وتكون منسجمة مع الكفاءة (الهدف التعليمي) المشتقة منها.

3-1-5-2-الأهداف الجزئية:

تأتي نتيجة التقويم التشخيصي المنبثق من مؤشرات الهدف التعليمي، وتأتي امتدادا لهذه المؤشرات بحيث تجسد ميدانيا خلال الوحدة التعلمية (تحتوي على أهداف تعليمية) يتم تطبيقها في الحصص التعليمية (الحصة) ويصاغ الهدف الإجرائي طبقا للشروط التالية:

1- طيب نايت سلمان وآخرون: مرجع سابق، ص38.

-وجود فعلا سلوكيا قابلا للملاحظة والتقييم.

-إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد على صحة هذا السلوك.

-تحديد كيفية إنجاز هذا السلوك وترتيبه في الزمان والمكان (شروط الإنجاز).

3-1-5-3-الوحدة التعلمية (الدور):

وهو مخطط ترتيب الأهداف الإجرائية حسب الأولويات المعلن عنها، تشتمل الوحدة عدد من الأهداف التي تمثل حصص تعليمية بساعة واحدة لكل منها(1 ساعة) وتتوج بتحقيق هدف تعلمي(في نشاط فردي أو جماعي)، هذا إذا بقينا في تصور التخطيط الدوري المبني على نشاط رياضي واحد بالمنظور الحالي،الاختلاف يكمن في الابتعاد عن منطق العمل بالتدرج التقني المبني على التدريب الرياضي المحض، والعمل بمسعى منظور المقاربة بالكفاءات لانجاز تخطيط مفاده السلوك والتي تقتضي:

- المعرفة الخاصة وكذا العامة التي تخص الحركية العامة، يتم ترتيب التصرفات اللازمة والموالية لها.[1]

- المهارات الفكرية والحركية التي تأتي نتيجة المشاركة الفعلية في نشاطات مفادها الألعاب الرياضية.

- قدرة الاتصال والتواصل وتوظيف المكتسبات والمعارف لحل المشاكل المطروحة في الحالات التعلمية الهادفة والمرتبة على السلوك المنتظر.

و يبقى اعتبار وتصور مخطط مفتوح أين نقترح فيه عدة نشاطات مختلفة، تخدم هدف تعلمي واحد بعد تفهمنا لهذا المنتهج وتطوير فكرة تنمية الكفاءة وليس المهارة الرياضية التي تصبح حتما دعامة ووسيلة عمل.

3-1-5-4-الحصة التعليمية:

وهي بمثابة الحصة أين يتم تطبيق الهدف الإجرائي فيها، وتستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة(الحالات التعلمية)للهدف نفسه، بواسطة نشاط فردي أو جماعي، يستدعي مهارات حركية وتصرفات مكيفة ومناسبة للنشاط كونه دعامة عمل.

3-1-5-5-معايير التنفيذ(معايير الانجاز):

وهي شروط تحقيق الحصة التعليمية والمتمثلة في:

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو2006 ، ص 93.

أ- ظروف الانجاز:

تقتضي ترتيب حالات تعلمية خلال مرحلة الانجاز، تعبر عن وضعيات إشكال تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته بغية إيجاد الحل المناسب للوصول إلى الهدف، طريقة العمل تكون باشتراك جميع التلاميذ في ورشات (كل ورشة تعبر عن حالة تعلمية) بحيث تستجيب كل ورشة عمل لعوامل أهمها:

-مساحة توفر الأمن -النظافة -التهوية والارتياح.

-وسائل عمل مختلفة ومتنوعة لا تشكل خطرا على التلاميذ وتكون مناسبة للنشاط.

-توزيع وترتيب الزمن المحدد للعمل الخاص بكل مرحلة من مراحل الحصة، وكذا الخاص بكل حالة تعلمية، وكل مهمة أو دور يقوم به التلميذ خلال الوضعية التعلمية.

-وتيرة العمل والمتمثلة في الشدة -السرعة وحجم العمل المراد إنجازه من طرف التلاميذ.

-وسائل التقييم المختلفة خاصة منها بطاقات الملاحظات الخاصة بالتلميذ والأستاذ.(1)

ب -شروط النجاح:

وهي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل حالة تعلمية والمناسبة لوضعية إشكالية(الموقف التعلمي). وهي مقاييس تسمح بتأكيد صحة العمل ونجاح المهمة المطالب بها التلميذ(2).

2-3- مفهوم المقاربة:

المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية، و تعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي. وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، والمقاربة تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل(3).

المقاربة هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسائط والنظريات البيداغوجية.(4)

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج التربية البدنية والرياضية: مرجع سابق، ص 93.

[2]-نفس المرجع ،ص95 .

[3]- المجلة الجزائرية للتربية، المربي، العدد 05، مرجع سابق، ص 15.

[4]- طيب نايت سلمان و آخرون: مرجع سابق، ص29.

3-3- معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة، والمنهج(طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها (كفاءة مادوية=تكوين خاص)، كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة (كفاءة عرضية=تكوين شامل).[1]

3-3-1- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تعتبر التربية عملية تسهل النمو، وتسمح بالتواصل والتكيف والاهتمام بالعمل.

-تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما.

-تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعرفة.

-تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء مجتمعه.

-يعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف والسلوكات والمهارات التي تؤهله لـــــــــ:

أ -القدرة على التعرف (المجال المعرفي).

ب -القدرة على التصرف (المجال النفسي حركي).

ج -القدرة على التكيف (المجال الوجداني).

-يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم وهذا ما يستدعي:

أ -المعارف ...فطرية...فطرية موهوبة أو مكتسبة، تأتي عن طريق التعلم.

ب -المهارات........قدرات ناضجة، مقاسها الدقة، الفعالية والتوازن.

ج -القدرات العقلية.........عقلية، حركية أو نفسية.

-تعتبر الكفاءة قدرة انجازيه تتسم بالتعقيد عبر صيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج التربية البدنية والرياضية :مرجع سابق ،ص84.

-يعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم كما أن هناك من يرى، إمكانية تحليل نماذج التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ الآتية:

-تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.

-تغير الكفاءات وفق السياق الذي يطبق فيه.

-وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير.

-وصف مشاركة الأوساط المعنية لبرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.

-تقسيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعاير المكونة لها.

-اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة.[1]

2-3-3- خصائص المقاربة بالكفاءات:

يعد التعلم المستند إلى مشكلة بديلا للممارسة التقليدية، يقوم على نظريات سلوكية تعتبر التعلم عملية تفاعلية تنطلق من واقع التلميذ ويمكن تلخيص أبرز خصائصها فيما يلي:

-توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم، بمعنى أنه عوض أن تنظم الدروس حول مبادئ أكاديمية بحتة ومهارات معينة، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة إجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما يتناول موقف حياتية حقيقية أصلية لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا تناسبها، وتتوفر لها حلول وبدائل عدة.

-العمل التفاعلي، إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء والصمت، والمواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.

-توفير الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنتظم، والسماح بمراقبته والتأكد من مدى تقدمه.

-اعتماد أسلوب العمل بأفواج صغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج (المنجز بالضرورة بصفة فردية) دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، ويحسن فرص مشاركته في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية تفكيره ومهاراته الإجتماعية.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية" الكفاءات موعدك التربوي "المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05 ،2005،ص19.

- إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء وعرضها، كثر الحلول المتوصل إليها وتصويرها،أو تقديم عرض تاريخي، وقد يكون الناتج متنوعا كأن يكون حوارا، تقريرا، نـــص أدبـــيا، شريطا مصورا، نموذج مجسما، برنامجا إعلاميا، أو دراسة أكاديمية لظاهرة ما من الظواهر.

3-3-3- أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

-يقع الدخل إلى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم، الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي. [1]

-تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تتكفل الأنشطة، وتبرز التكامل بينها.

-تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع، وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

-يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي /التعلمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيها بينها.

-يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.

-يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر، وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

-تستجيب مقاربة الكفاءات للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الإقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثر إيجابيا، يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياتية

4-3-3- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن التعلم بالمشكلة لم يصمم لمساعدة المدرس على نقل كم هائل من المعلومات إلى أذهان المتعلمين بقدر ما صمم لتقديم المساعدة للمتعلمين على:

-تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة.

[1]-طيب نايت سلمان، و آخرون: مرجع سابق، ص 28 .

-تعلمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.

-تحولهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

ما أدى ببعضهم على القول عن أهداف التعليم بالمشكلات (أنها تكاد تتلخص في هدف واحد هو التعلم). وهو طبعا هدف يمكن تحليله إلى سلسلة من الأهداف الفرعية المتضمنة،أهمها[1]:

-اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.

-تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.

-استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم.

- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثمة إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع. و هذا، فضلا عن أن لكل مشكلة أهدافها الخاصة التي ينبغي شرحها وتوضيحها لكافة المتعلمين في كل موقف تعلمـــي، بما في ذلك المهام التي يفترض تمكنهم من القيام بها بعد حصول التعلم.[2]

3-3-5- تقويم الكفاءات:

تقويم الكفاءة هو قبل كل شيء معاينة القدرة على انجاز نشاطات محددة، بدلا من استعراض المعارف الشخصية، الأداءات أو المهارات التي تثري لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة.

يتم تقويم الكفاءة من خلال معالجة وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية، تتضمن مطالب الجوانب التالية تأخذ بعين الاعتبار:

-مجموع الأبعاد والمعارف المدمجة في الكفاءة.

-المسعى التحليلي والبنائي للوضعية المطلوبة.

-تبرير الاختبار أو الأسلوب المعتمد. [3]

و تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلي طرق تقويم فعالة، والمبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجري هذا التقويم في سياق معين بمعنى:

-أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.

---

[1]- مصطفى بن حبيلس: مرجع سابق، ص08.

[2]- نفس المرجع، ص10.

[3]- محمد على طاهر: التقويم في المقاربة بالكفاءات،دار السعادة ،بيروت،2006، ص 08 .

-أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان وأن يستدعي عددا معتبرا من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ.

-أن يستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم (الملاحظة، المقابلة....).

-أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط.

-أن يساهم في تنمية الكفاءة.

-أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة ومحددة مسبقا ويطلع عليها التلاميذ. وبما أن حكم المعلم هو الطابع الغالب على كل ممارسة تقويمية في المقاربة بالكفاءات، يتعين عليه أن يجعل من التقويم جزءا لا يتجزأ من التعلم وان يخطط مسار التقويم والتعلم بشكل متزامن وذلك بتحديد الوسائل التي تدمج التقويم ضمن عملية التعلم.يتحمل التلاميذ مسؤولية كبيرة في تقويم تعلمهم وذلك من منظور طريقة اكتسابهم باستخدام التقويم الذاتي والتقويم التعاوني والتقويم التبادلي أن (Metacongnition)للمعرفة المتعلم مدعو أن يعي مسار تعلمه ويحلله ويواجه أفكاره بأفكار غيره وأن يتبادل الرأي مع معلمه لكي يعدل الطرق التي يستعملها.وعموما نقول أن من أهم أغراض ممارسة التقويم في القسم هو توجيه تدرج كل تلميذ في تعلماته وتسهيلها له.(1)

[1]- وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي، الملف15 ، المركز الوطني للوثائق الجزائر، 1998، ص15.

خلاصة:

تعتبر أساليب التدريس (الأسلوب الأمري، التطبيق التدريبي، التطبيق المتبادل وأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات) جميعها أساليب مباشرة، يتم فيها التركيز على آليات التنفيذ والتذكر الحركي، وعدم التركيز على الخصائص الفردية للتلميذ، وبالنسبة لأساليب التدريس (الاكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات) تعتبر أساليب غير مباشرة تكسب التلميذ خبرة حركية، عقلية ومعرفية، إلا أن هناك الكثير من التغيرات التي تؤثر في المتعلم منها المعلومات التي تعط له خلال استجابته للشيء المراد تعلمه أو تطبيقه، لأجل انجاز جيد، أو تحسين وضع أو تصحيح مسار حركي وغيرها، فهذه المعلومات وغيرها تدعى بالتغذية الراجعة، ونظرا إلى أهمية هذا العنصر الأخير- التغذية الراجعة- ودوره الفعال فسوف نتعرض إليه في الفصل الموالي.

الفصل الثاني

التغذية الراجعة

تمهيد:

تعد التغذية الراجعة إحدى المواضيع التي استعانت بها التربية البدنية والرياضية من اجل رفع المستوى المهاري للوصول إلى أعلي المستويات والتي تعني بمفهومها الضيق عمليات تصحيح الأخطاء في الأداء المهاري وفي مفهومها الشامل تعني جميع المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من اجل ضمان ظهور الاستجابة الحركية المطلوبة، إذ يعرف (sage) التغذية الراجعة بأنها " جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم ومن مصادر مختلفة سواء كانت داخلية أو خارجية أم كليهما معا قبل أو في أثناء أو بعد الأداء الحركي، والهدف منها تعديل الاستجابات الحركية وصولا إلى الاستجابة الصحيحة وهي إحدى الشروط الأساسية لعملية التعلم ".

1- التغذية الراجعة:

تشير الدراسات إلى أن التغذية الراجعة من الأمور المهمة جدا في درس التربية الرياضية لكونها عملية مهمة في التعلم لإنجاز أي حركة بشكل دقيق خلال وبعد انتهاءها أو بعد أدائها، (لهذا فهي عملية تشبه التقويم إلا أن التقويم يعد كما ونوعا وعاما على الظاهرة المراد تقويمها ولا يقتصر على هدف واحد بل جميع الأهداف التربوية، فهو لا يقيس ما تعلمه الطلبة فقط بل يتعداه إلى قياس اتجاهاتهم وميولهم وطريقة تفكيرهم وعاداتهم ويحل غالبا بعد انجاز العمل).[1]

وللتغذية الراجعة عدة تعريفات نذكر منها:

- يعرفها(وينر واسر) بأنها « عبارة عن معلومات يتلقاها المتعلم عن أدائه »[2].

ويعرفها (مفتي إبراهيم حماد) بأنها« المعلومات التي توضح الفارق بين الهدف المحدد للأداء وبين الأداء المحدد».[3]

- ويعرفها (محمود الحلية) بأنها «تزود الفرد بمعلومات أو بيانات عن أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح.»[4]

- يعرفها(وجيه محجوب) بأنها« معلومات خارجية أو حسبة تدخل خلال الاستجابة أو بعدها لأجل تحسين الإنجاز وتصحيح المعلومات عن خط سير الحركة وهي عملية تسهيل للتعلم والتدريب الرياضي».[5]

- عرفها(مصطفى السايح) بأنها «المعلومات التي تعطى للتلاميذ في أثناء الأداء بهدف أداء جيد أو تحسين وضع أو تصحيح مسار حركي».[6]

---

[1]- محمود داود الربيعي وآخرون: نظريات وطرائق التربية الرياضية ، ب ط، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد،2000، ص 133 .

2-rink.J.E.Wener & Raicer .M.c: teaching physical *U*Education for lerning.U.S.A st louis C.V. Mosbyco.Inc.1985 .p:241

[3] -مفتي إبراهيم حماد: البرامج التدريبية المخططة لفرق كرة القدم، مركز الكتاب للنشر ،القاهرة ،1997، ص 284.

[4]- محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر، عمان، 1999، ص 257.

[5]- وجيه محجوب: التعلم وجدولة التدريب، دار الميسرة للنشر، عمان، 2001، ص 85.

[6]- مصطفى السايح: مرجع سابق، ص 189.

- يصطلح على تسميتها في ذخيرة علم النفس بأنها (تقرير الإدراك المباشر عن نتيجة سلوك الفرد على غيره من الأشخاص)، وهي كذلك (رجوع الإشارات إلى مركز الضبط، حيث تلعب دورا في إنتاج مزيد من الظبط، كما يحدث في حالة الإثارات الناتجة عن الفاعلية العضلية الراجعة إلى الدماغ معلمة إياه عن وضع العضلات مساهمة بهذا في زيادة ظبط هذه العضلات، أي الأمر يشبه بمعنى من المعاني عمل الظبط في مكنة بخارية، الذي يدل على أن المكنة إلى الكثير أو القليل من البخار).

- و يعتبر مفهوم التغذية الراجعة من أهم المفاهيم التي ظهرت، تقول (رمزية الغريب) «التغذية الراجعة من أهم المفاهيم التي ظهرت، لكنه لم ينتشر و لم يرتبط بالسلوك الإنساني ارتباطا وثيقا، إلا بعد ربط (فينر) winner بين التغذية الراجعة وبين الضبط الذاتي للسلوك»[1].

- ويعرف (داريل ساند نتوب) التغذية الراجعة « أنها المعلومات التي تصدر بخصوص استجـــــابة معـــــينة، وتستعمل لتبديل الاستجابة القادمة »[2].

- وينظر لمفهوم التغذية الراجعة في التعلم في قول (عبد الحافظ محمد سلامة) « عي عملية تعبير متعددة الأشكال، تبين مدى تأثير المستقبل بإحدى وسائل المعرفة ، أو مدى تأثير المعرفة أو مدى تأثير الوسائل على هذا المستقبل ، لقياس فعالية الوسيلة، أو قناة الإيصال التي استخدمت في توصيل الرسائل»[3].

- تقول (عفاف عبد الكريم) حول التغذية الراجعة «هي إخطار حسي، يستقبله الفرد نتيجة استجابة »[4]، ويقول (فتحي إبراهيم حماد) بان التغذية الراجعة هي « المعلومات التي توضح الفارق بين الهدف المحدد للأداء ، وبين الأداء المنفذ ، كما تعتبر نوعا من المعلومات يمكن أن تتلقى كنتيجة لاستجابة أو أداء خاص ، وهي المعلومات المغذاة من العين والأذن والعضلات والمفاصل والجلد، والتي تخبر المؤدي بالظروف المحيطة بالحركة التي نفذها »[5].

- من خلال التعاريف السابقة، نستشف أن التغذية الراجعة هي جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة (داخلية أو خارجية أو كليهما معا)، قبل أو أثناء أو بعد العمل،

---

[1]- رمزية الغريب: التعلم دراسة نفسية وتوجيهية تفسيرية،ب ط، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1977، ص 451.

[2]- داريل ساند نتوب: تطور مهارات تدريس التربية الرياضية ترجمة عباس احمد صالح السامرائي و آخرون، دار الفكر العربي، بغداد،1992، ص 25

[3]- عبد الحافظ محمد سلامة: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم، ط2، دار الفكر، القاهرة، سنة 1998، ص 28.

[4]- عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية الرياضية،ب ط ، دار المعارف، الاسكندرية، 1998، ص 173.

[5]- فتحي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة ،ب ط ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996 ، ص 183.

لتعديل سلوك أو حدوث استجابة مرادة، وهي مهمة في مرحلة التعلم، وهي لا تتوقف عند حد معين أو عند الوصول إلى الانجاز المرغوب فيه، بل تتبع المتعلم خلال جميع مراحل التعلم وتسير معه، وهذه المعلومات تتغير تبعا للهدف ، وكذلك لنوع الانجاز (الاستجابة)، حيث تكون المعلومات ملائمة لمستوى المتعلم ومرحلة التعلم.

و يعرفها الباحث إجرائيا بأنها المعلومات التي يتلقاها المتعلم أثناء أو بعد أداءه وتكون داخلية أو خارجية تسهم في تحسين الأداء وتصحيح التعلم وتساعد على تحقيق الهدف المطلوب.

1-1- التغذية الراجعة الفورية:

بعد أن تعرضنا إلى التغذية الراجعة، ولما لها من دور كبير في عملية التعلم، فان التغذية الراجعة الفورية تظهر من خلال تسميتها بأنها تكون بعد نهاية العمل مباشرة (المحاولة مباشرة).

يقول (فتحي إبراهيم حماد) «التغذية الراجعة السريعة بعد الأداء مباشرة، تتم بعد إنهاء إحدى المهارات الحركية، كالتغذية الراجعة من جانب المدرب »[1]، وطبقا لمصدر توقيت استخدامها، فهي تكون بعد نهاية العمل ، وتكون خارجية، كما يمكن أن تكون تدعيمية أو تكميلية، (كلما كانت التغذية الراجعة فورية كلما كان التصحيح صحيحا)[2].

وتعتبر أيضا (تلك المعلومات التي تعطي للمتعلم مباشرة عند الانجاز حيث يقوم المعلم بإعطاء هذا النوع لتعزيز صحة الانجاز ولتصحيح دقة المسار الحركي وكذلك يقوم المعلم بتوضيح الأخطاء التي حدثت عند المتعلم أثناء الأداء)[3].

ولهذا فان التغذية الراجعة الفورية، تسمح لنا بإعطاء التصحيحات خلال نهاية العمل مباشرة، ولتدعيم ولتحفيز على العمل بعد الانتهاء منه، حتى لا نعطي وقتا يمكن من خلاله أن ننسى العمل، وبالتالي فان التغذية الراجعة الفورية تأتي مباشرة بعد الانتهاء من المحاولة، وهي تتطلب من المدرس القدرة على الملاحظة، والتحليل، واخذ القرار بسرعة حتى يعطي الإجابة الفورية للمتعلم حول العمل الذي يقوم به.[4]

1- فتحي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص 176.

2- عفاف عبد الكريم: مرجع سابق، ص 175.

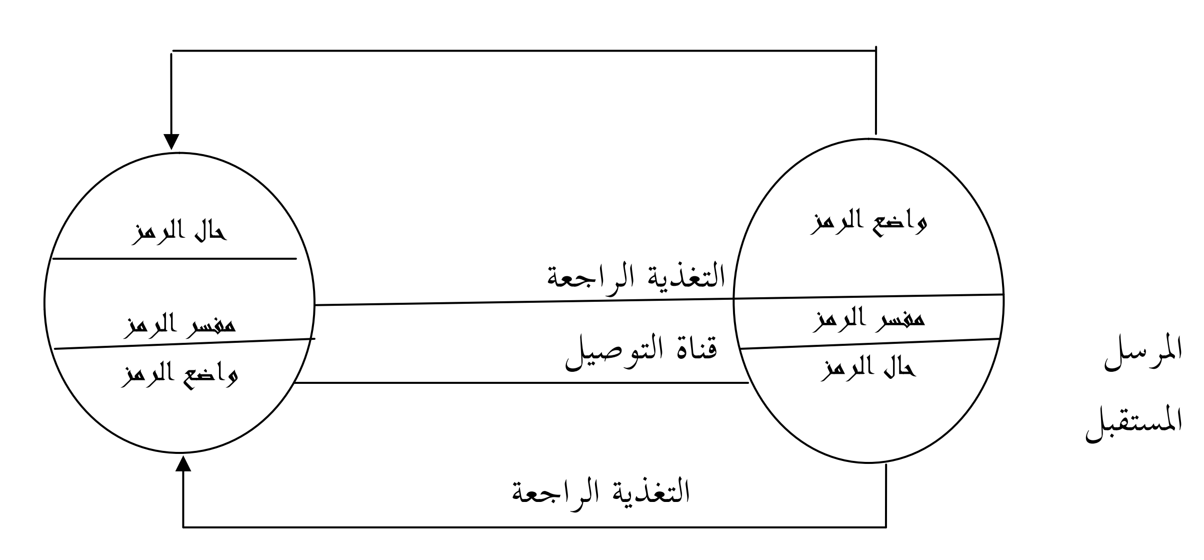
3- جمال صالح وآخرون: "اثر التغذية الراجعة الفورية على مستوى الوثب العالي "، بحث غير منشور، جامعة بغداد، 1999، ص 144.

4- عطا الله احمد:مرجع سابق، ص 20.

2- أشكال التغذية الراجعة:

هذه المعلومات تأخذ أشكال مختلفة في البيئة التعليمية، تقوم وترشد حول دقة الحركة أو الانجاز قبل الأداء، أو خلاله، أو بعده، أو كلها مجتمعة، وتعد احد المحاور التي تساعد عملية التعلم، يصف (جمال صالح حسن) التغذية الراجعة بأنها : « إحدى العمليات المهمة لتسهيل التعلم، وهي عملية التـــي تستـــــــخدم من مصادر مختلفة، من قبـــل المـــــــؤدي لمقـــارنة الاســـتجابات الفعلية مع تلك المتـــــفق علـــــيها ».[1]

ويستخدم مفهوم التغذية الراجعة في عملية الاتصال بكل أنواعه، ويعرف بأنه « عنصر مهم في الاتصال، لأنه عملية قياس وتقويم مستمر لفعالية العناصر الأخرى، كما أن لها دور كبيرا في نجاح عملية الاتصال»[2]، وفي هذا الصدد يعرف (عبد الحافظ سلامة) التغذية الراجعة بأنها « الوسيلة التي يتعرف بها المرسل على التأثير المقصود وغير المقصود للرسالة التي قام ببثها للمستقبل، وقد تكون هذه التغذية الراجعة ايجابية أو سلبية، فالايجابية تؤكد تم تحقيق الكفاءة والتأثير المقصود، أما السلبية فإنها توفر المعلومات حول عناصر نظام الاتصال التي لم تعمل بكفاءة وانحراف تأثير الاتصال عما يقصده المرسل ».[3]



شكل رقم 05: يوضح نموذج شرام CHRAMMS للتغذية الراجعة في الاتصال.

1- جمال صالح حسن: التغذية الراجعة الإضافية، رسالة دكتورة ، بغداد،1986، ص52.

2- ريحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس: وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعلم ،ب ط، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1995 ،ص 58 .

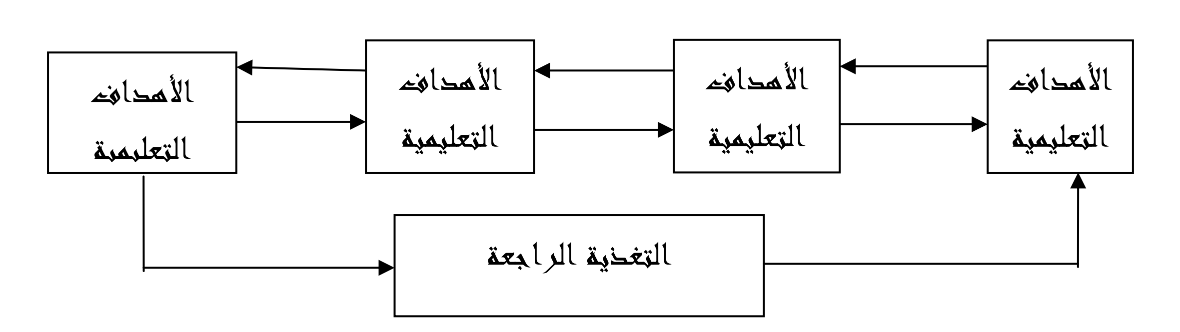
3- عبد الحافظ محمد سلامة: مرجع سابق، ص 21.

ويضيف (ربحي مصطفى عليان) في هذا الخصوص بأن التغذية الراجعة في عملية الاتصال « عبارة عن ردود الفعل التي تنعكس على المستقبل في فهمه أو عدم فهمه للرسالة، ومدى تفاعلها معها، وتأثره بها، حيث انه من المفروض أن يتخذ المستقبل موقفا معينا من الأفكار والخبرات والمعلومات التي يستعملها، وهذا الموقف يؤثر غالبا في تعديل الرسالة من المرسل أو تبديلها وإرسالها إلى المستقبل نفسه، أو إلى مستقبلين آخرين غيره، والشكل الموالي يمثل عملية الاتصال » [1]:



شكل رقم 6: يمثل عملية الاتصال.

في ميدان التعلم، يصطلح على أن التغذية الراجعة (تعتبر مصدرا لإخطارات التعلم، فيما يتعلق بالأداء، والتغذية الراجعة كمصدر للإخطارات، قد تكون مرتبطة بمعلومات عن النتائج أو بمعلومات عن الأداء، وبمعلومات عن النتائج تخص الأداء. بمعنى تحصيل الهدف. أما معلومات عن الأداء فترتبط كثيرا بميكانيكية الأداء أي بالنوع وبصحة الحركة أو كفاءتها)[2]، والشكل التالي يوضح كيفية حدوث عملية التعلم:



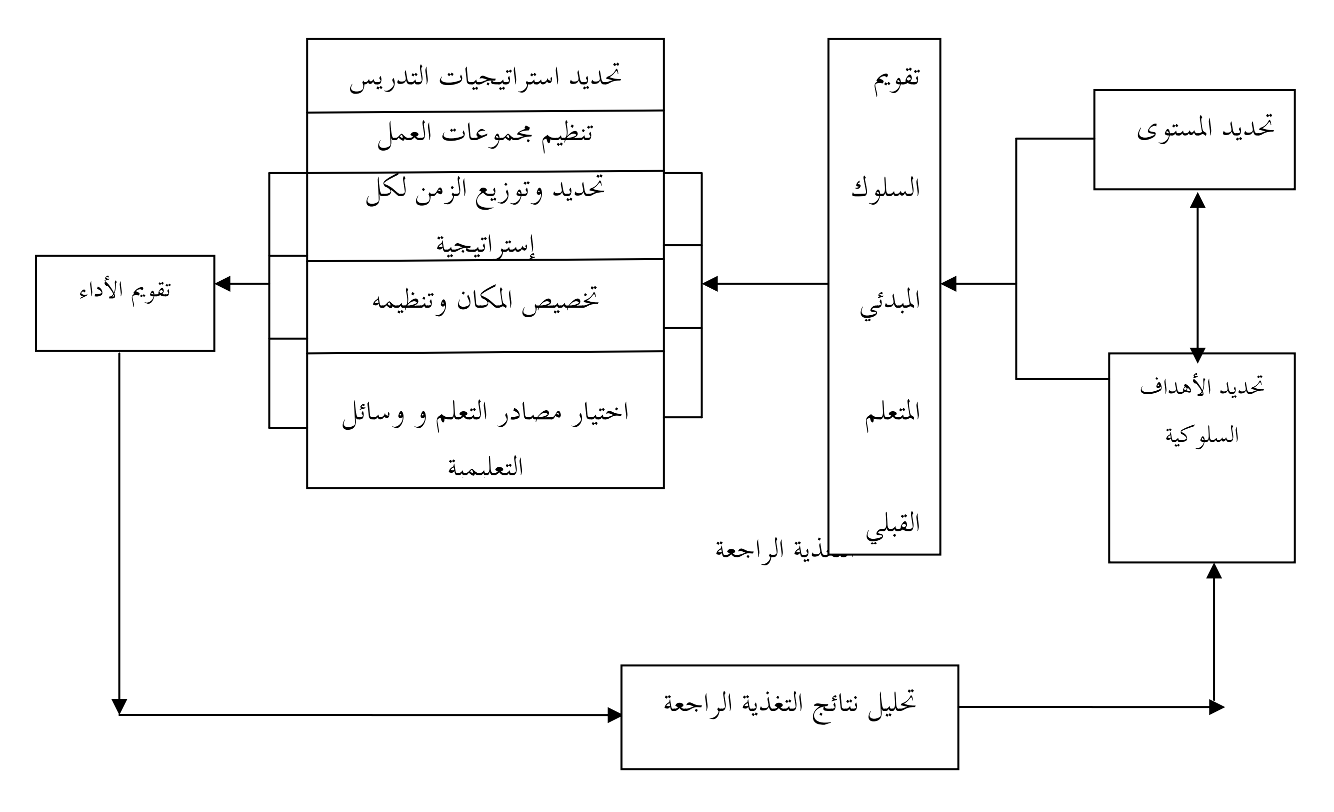
شكل رقم 7: نموذج "جليزر" لعملية التعلم والتغذية الراجعة[3].

1- خالد القضاة: مدخل في التربية والتعليم، ط1، دار اليازوري، الاسكندرية، 1998، ص 327 .

2 - عفاف عبد الكريم: مرجع سابق، ص 173.

3- هدى الناشف: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 115.

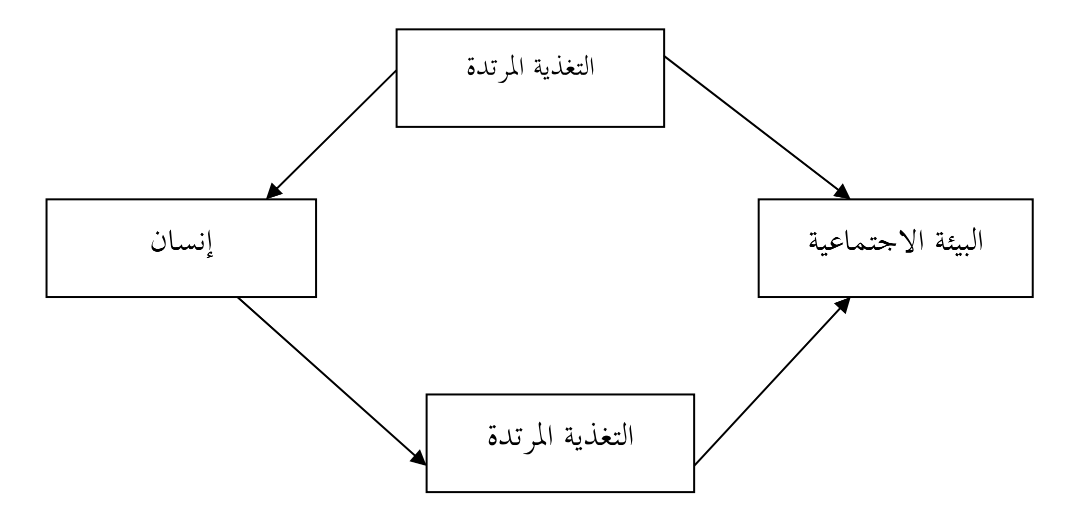
وبهذا الخصوص يقول (صالح محمد) « التغذية الراجعة تساعد على توفير المعلومات عن مدى التقديم الذي يتم إحرازه في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة، بحيث تساعد هذه المعلومات في الحكم على صلاحية العمل أو الجهد التربوي، وفي اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي، وفي ذلك وفق أهداف محددة ،وخطوات معروفة »[1]، والشكل الموالي(لجيرلاش وايلي) يوضح لنا هذه العملية[2]:



شكل رقم 8: يمثل نموذج جيرلاش وايلي Gerlach and ely لأسلوب النظم وتطبيقاته في التربية.

ويقول يوسف الشيخ حول التغذية الراجعة في مجال التعلم الحركي « تعتبر التغذية المرتدة هي المعلومات الواردة إلى الإنسان نتيجة لحركته»[3]، أي أن الإنسان يتلقى التغذية الراجعة بشكل مقصود وغير مقصود من البيئة التي تحيط به، فهي التي تحدد له نوع السلوك الذي يتقيد به، والتصرفات التي يجب أن يقوم بها، والتي لا يجب أن يقوم بها.

[1]- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، ط1، دار السيرة ،بغداد، 1998، ص 336.
[2]- خالد القضاة: مرجع سابق، ص 322.
[3]- يوسف الشيخ: التعلم الحركي، ب ط، دار المعارف، بغداد، 1984، ص 172.



شكل رقم 9: يوضح أساس التغذية المرتدة عند سميث[1].

البيئة

الا
س
تق
بال

التكامل العصبي

التوليد الذاتي.

التحكم في التغذية المرتدة.

الانتظام في استمرارية الدائرة المغلقة.

الانتظام البيئي المناخ والميراث.

التحكم في مصادر الميراث.

التغذية المرتدة

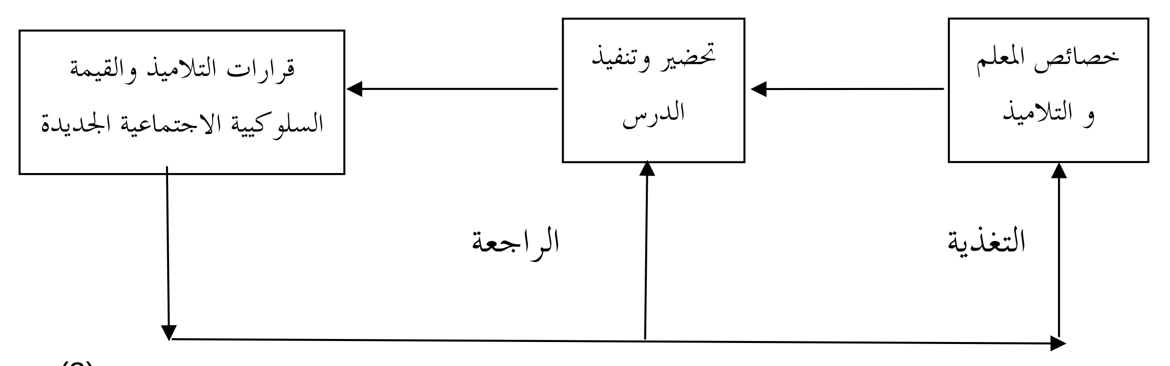
شكل رقم 10: يوضح دائرة التغذية الراجعة المرتدة المغلقة والتأثر المتبادل بين البيئة الخارجية والإنسان عند فولج وهوفمان.[2]

---

[1]- يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 171.

[2]- نفس المرجع، ص 172.

وتعتبر التغذية الراجعة بالنسبة للبعض عملية تقويم مستمر للعملية التربوية، ولوضع الأهداف التربوية من مرحلة إلى أخرى، ولهذا تقول (هدى الناشف) « التغذية الراجعة تساعد على إدخال التعديلات اللازمة والجديدة على كل عنصر من عناصر التعلم، حيث يتم وضع الأهداف التعليمية الجديدة في ضوء التفاعل لعملية التعلم من جديد»[1]



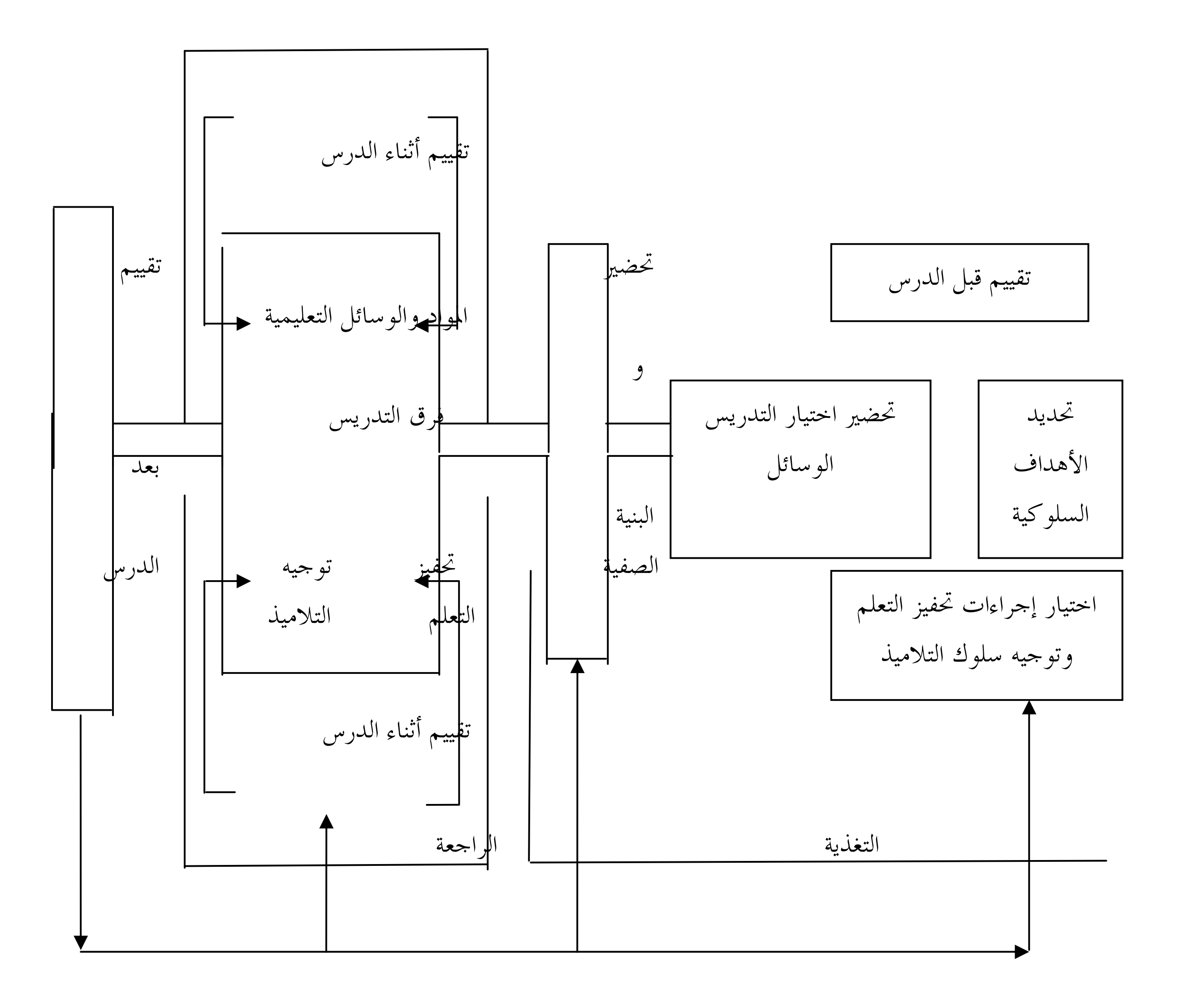
شكل رقم 11: يبين التدريس كنظام يتكون من مداخلات وعمليات ومخرجات [2].

ويتفق (عباس احمد السامرائي) مع القول السابق، ويعتبر التغذية الراجعة عملية تقويم للتعلم «التغذية الراجعة تشبه عملية التقويم، إلا أن التقويم في بعض الأحيان يأتي بعد الانتهاء من العملية التعليمية»[3].

[1]- هدى الناشف: مرجع سابق، ص117.

[2]- محمد زياد حمدان: ترشيد التدريس ومبادئ واستراتيجيات تقنية حديثة، ب ط، دار التربية، دمشق، 1985، ص 42.

[3]- عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرق التربية الرياضية، ب ط، بغداد، 1991، ص 117.

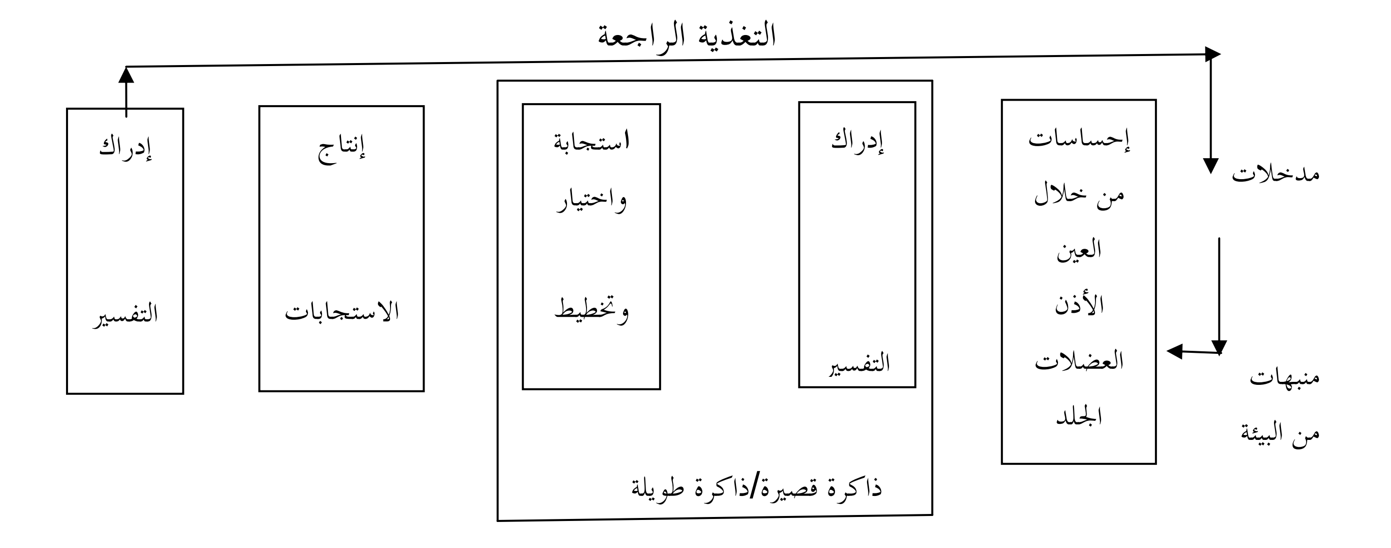


شكل رقم 12: يوضح مراحل وعمليات التدريس والتغذية الراجعة .[1]

وينظر إلى التغذية الراجعة كمصطلح في مجال التعليم من قبل (عباس احمد السامرائي)على أنها «المعلومات التي تعطي للمتعلم عن الإنجاز في محاولة لتعلم المهارة، والتي توضح الدقة الحركية خلال أو بعد الاستجابة، أو كليهما وأنها جميع أنواع المعلومات الحسية، والتي توضح دقة الحركة خلال أو بعد الاستجابة أو كليهما، ويمكن تعريفها أيضا بأنها تلك المعلومات التقويمية المرتبطة باستجابة ما، تكون دائما غنية ومختلفة. كذلك يمكن التعبير عنها بأنها المتابعة الميدانية المرتبطة باستجابات الفرد نحو الواجب المكلف به [2]»، والشكل التالي يوضح لنا عملية معالجة معلومات الأداء الحركي وارتباطها بالتغذية الراجعة.

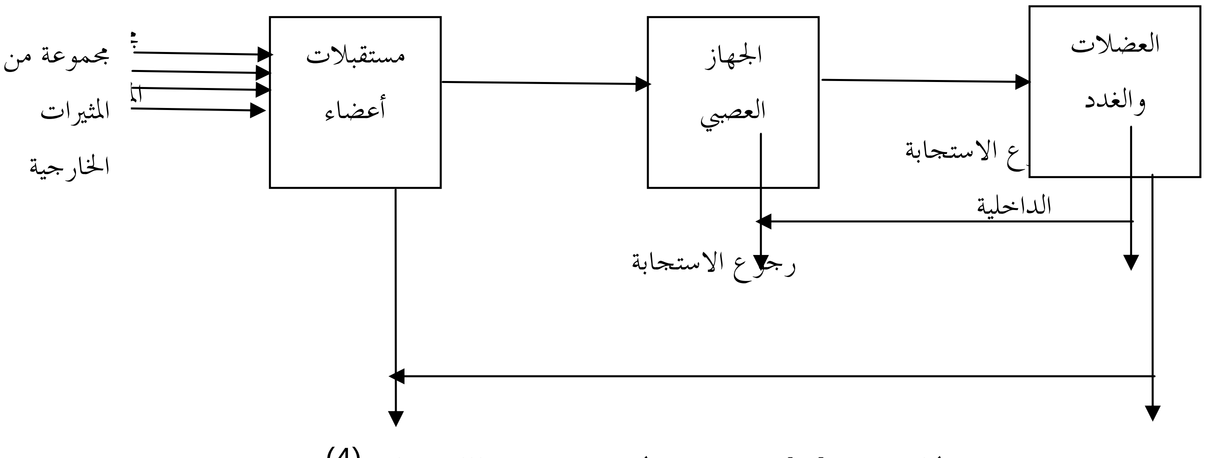
[1]- محمد زياد حمدان: مرجع سابق، ص 33 .

[2]- عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 119.



شكل رقم 13: يوضح معالجة معلومات الإدراك الحسي، وكيف تتم التغذية الراجعة.[1]

ومفهوم التغذية الراجعة الحديث، يعرف بأنه (التغيير، أو الحالة التي تؤثر بصورة دورية في التعلم)[2]، والتغذية الراجعة يعتمد أصحابها ويؤكدون وجود ممرات عصبية رجعية للاستجابة في الجهاز المركزي، تقوم بتنظيم الحركات الواعية والإرادية، أو تلك الحركات التي تقع في مستوى اقل في الشعور [3]، كما موضح في الشكل التالي:



شكل رقم 14: يوضح كيفية رجع الاستجابة[4].

---

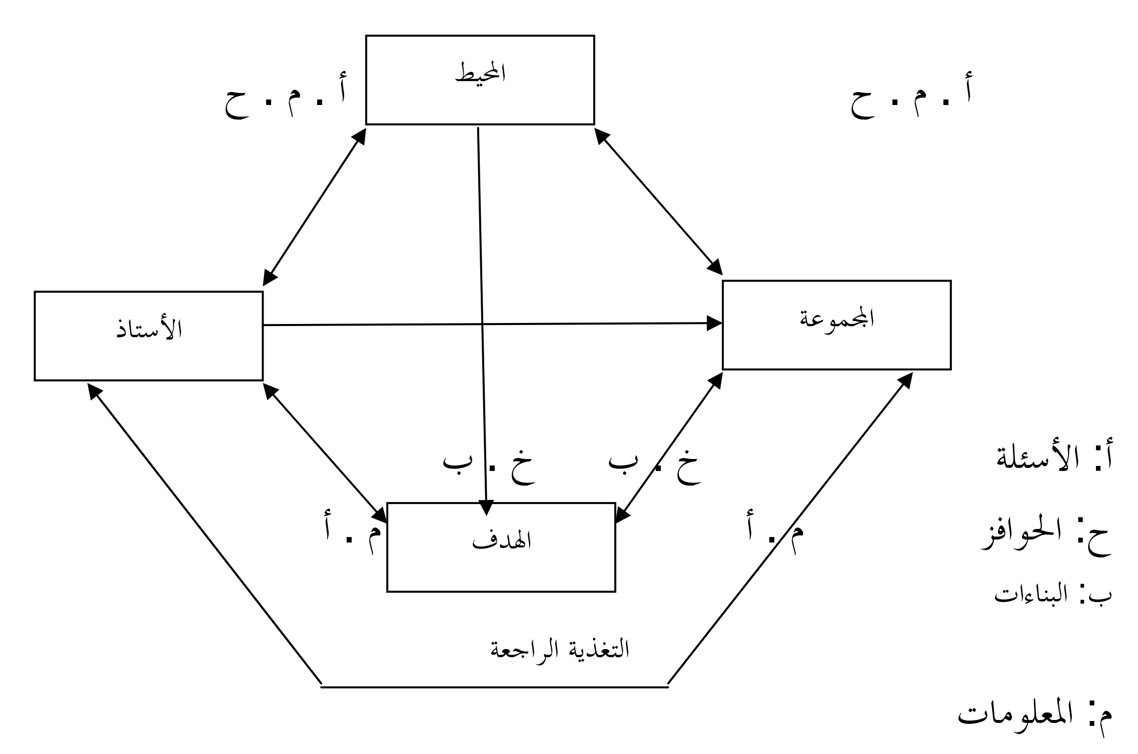
[1]- فتحي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص 90.

[2]- عباس احمد صالح السامرائي:محاضرات حول التغذية الراجعة، جامعة مستغانم، 1996.

[3]- محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين النشاطي: نظريات وطرق التربية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 46 .

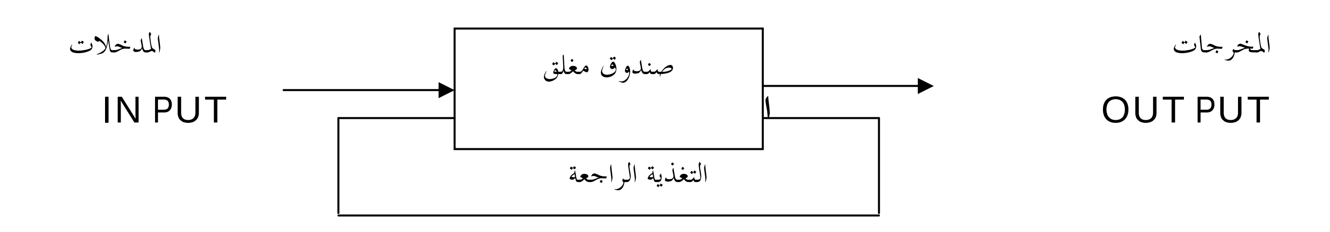
[4]-نفس المرجع، ص 48.

وتعبر التغذية الراجعة عن تلك (المعلومات التي يعطيها المعلم المدرب أو الأستـــاذ إلـــى المتـــعلم (التلميذ)، أو مجموعة من التلاميذ في محيط معين، والتغذية الراجعة هي تلك السلوكيات التي تؤثر بين الأستاذ والمجموعة)[1].



شكل رقم 15: يوضح التغذية الراجعة بين الأستاذ والمجموعة .

ويورد (عباس صالح السامرائي) الشكل التالي لحدوثها (التغذية الراجعة) ،والتي ترتبط بالمدخلات والمخرجات، والتي تمر عبر صندوق مغلق لا يمكن أن نرى ماذا يحدث فيه [2].



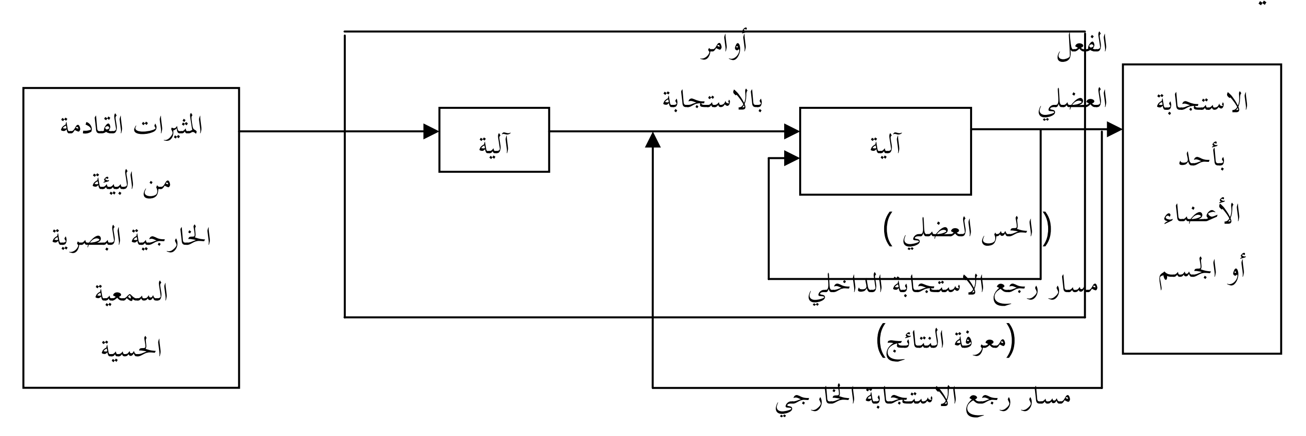
شكل رقم 16: يوضح عملية الاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المخرجات.

1 - jean pierre bonnet :vers une pedagogie de lacte moteur . p . 101.

2- عباس احمد صالح السامرائي: مرجع سابق، ص 36.

أما المدخل الأخر لمحاولة فهم عمل الجهاز العصبي المركزي، فقد نشا نتيجة نظرية المعلومات، وهي تثير إلى أن الجهاز العصبي يعمل إلى حد ما كقناة اتصال منفردة، وسعة هذه القناة محددة، ولذلك نلاحظ تأخر الاستجابة للمثير الثاني عندما يجابه الفرد بحدوث مثيرين في أن واحد.

إن سعة تقبل المعلومات من قبل الجهاز (الحسي المركزي) للإنسان لفعالية ما محدودة، وبهذا الخصوص، أثار (كروس مان CROSSMAN)أن الجهاز (الحسي – الحركي)للإنسان يتضمن على الأقل جزئين متميزين وظيفيا، ويمكن تسمية الأول (بالية القرار)، وهي المختصة بترجمة المثيرات المرئية وغيرها إلى أوامر، تقوم بتنفيذها (آلية الاستجابة)،وهذه العملية يمكن توضيحها في الشكل التالي[1]:



شكل رقم 17: يوضح كيفية تدفق المعلومات ، ومعالجتها في الجهاز (الحسي الحركي) للإنسان.

3- أنواع التغذية الراجعة:

إن الحديث عن أنواع التغذية الراجعة يعد من المواضيع المهمة في مجال البحث، لان التعرف عن أنواع التغذية الراجعة وحسن استعمالها، يفتح لنا المجال الواسع من أن نكون ملمين بالاستخدام الجيد لهذه الأنواع في المجال الرياضي.

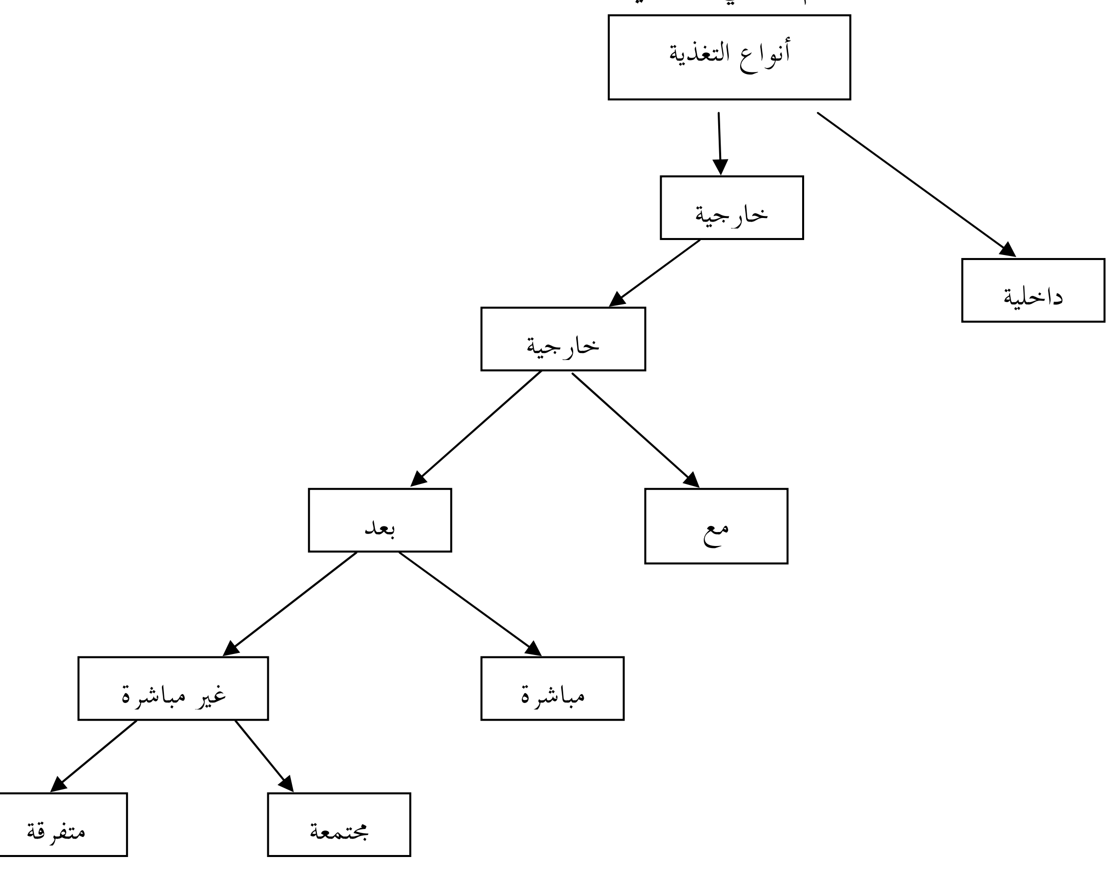
لقد اختلفت المصادر التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها، فمنهم من اعتمد على مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون، لغرض تعديل سلوك أو استجابة حركية، وفي هذا الجانب يقسم (عباس احمد السامرائي) التغذية الراجعة إلى قسمين، وهو يتفق في تقسيمه مع pierre (simont) [2]:

1- محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين النشاطي: مرجع سابق، ص 47.

2- نفس المرجع، ص 50.

أ- التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية: وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز، أو عندما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة القدم، فانه يحس بالألم الداخلي في العضلة.

ب- التغذية الراجعة الخارجية: فهي حسب اسمها خارجية عن الجسم وتأتي من مصادر خارجية كالتعليمات التي يوجهها المدرب أو المعلم، وهي لا تأتي من ذات الفرد أو من أعضائه الداخلية.



شكل رقم 18: يمثل أنواع التغذية الراجعة حسب PIERRE SIMONT.

ويتفق (عباس احمد السامرائي) مع (stalling) في هذين النوعين، وفي تحديد التسمية، أما (جمال صالح) فيذكر هو الأخر نوعين من التغذية الراجعة، وعلى نفس المبدأ الذي ذكره (عباس احمد السامرائي) و (stalling) وهما [1]:

أ- التغذية الراجعة الجوهرية:

يقصد بها المعلومات الداخلية المستمدة من داخل الفرد، من شعوره الحركي (من شعوره الداخلي بالحركة)، وكذلك من لمسه للأشياء والإحساس بها، فهو يصف عن طريق اللمس.

---

1 -جمال صالح حسن: التغذية الراجعة الإضافية، رسالة دكتوراه، بغداد 1996.

ب - التغذية الراجعة الإضافية:

فيقصد بها المعلومات الخارجية حول الأداء الحركي، والتي تضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الجوهرية)، وهي المعلومات التي تحصل عليها من المدرب أو المعلم أو الزميل، أو أي مصدر خارجي، يساعد على تصحيح، أو تعديل، أو تعزيز الاستجابة الحركية.

و يتفق (محمود يوسف الشيخ) مع (جمال صالح) في نوعين من التغذية الراجعة، ولكنه يسمي الجوهرية (بالتغذية الراجعة الأصلية)[1]. ويشير إلى أن للتغذية الراجعة الأصلية دورا مهما في عملية التعلم، إذ هي موجودة دائما، ولا يمكن حجبها عن التعلم، في حين يمكن أن نحجب التغذية الراجعة الإضافية، أما (رمزية الغريب) فقد أعطت ثلاث تقسيمات للتغذية الراجعة، وهي تتفق مع (محمد مصطفى زيدان) في تحديد هذه الأنواع (لقد أثبتت الأبحـــــاث التي عملت على التغــــذية الراجــــعة، أن هناك أنواعا ثلاثة من التغذية الراجعة) وهذه الأنواع كما حددتها هي [2]:

أ- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة النتائج، ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب.

ب- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للمواقف، وهذا لابد أن يحدث تحت شروط معينة، مثل تلازم أعطاء المعلومات مع الاستجابة خطوة خطوة.

ج- التغذية الراجعة الحسية، وهذه تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

وقد حدد (عباس احمد صالح السامرائي وعبد الكريم محمود السامرائي) عددا كبيرا من أنواع التغذية الراجعة [3]:

- التغذية الراجعة الأصلية:

وهي تحدث كنتيجة طبيعية لحركة الجسم، و هذا النوع يحدث بسرعة طبيعية، وليس كمعلومات أو نتيجة لحافز خارجي قصري صادر من بيئة خارجية، مثل حركة العين والسير مع حركة الذراعين والرأس.

1- محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 174.

2- رمزية الغريب:مرجع سابق، ص 453.

3- عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 120.

- **التغذية الراجعة الإعلامية** [1]:

و هي التي تعطى بعد اكتمال الاستجابة الحركية، ويمكن استعمالها لعمل استجابة ثانية مثل: كلمة (صح أو خطا).

- **التغذية الراجعة الداخلية:**

وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، تشترك فيها عدة منظومات حســية عصــبية، تؤثر في السيطرة على الحركة.

- **التغذية الراجعة الخارجية:**

وهي خارجية عن الجسم ولا تأتي من ذات الفرد أو الأعضاء الأخرى، وإنما من مصادر خارجية كتعليمات المعلم.

- **التغذية الراجعة الإضافية:**

هذا النوع من التغذية الراجعة مهم جدا بالنسبة إلى المتعلم، وبخاصة في مراحله الأولى. و يمكن أن تعطى بصورة مباشرة من قبل المعلم، أو بصورة غير مباشرة بواسطة وسائل أخرى (كالفيديو).

- **التغذية الراجعة النهائية:**

وهي النوع الذي يقع بعد الانجاز، وهذا النوع من التغذية الراجعة يكون موثوقا دائما، ويمكن إعطاءه بصورة واضحة، أي بعد اكتمال الانجاز، حيث يقوم المعلم بإعطاء هذا النوع لتعزيز صحة الانجاز، أو تصحيح دقة العمل، والتنبيه إلى الخطأ الذي ارتكب أثناء العمل.

- **التغذية الراجعة المتزامنة:**

يعطى هذا النوع من التغذية الراجعة أثناء القيام بممارسة الفعالية مثلا أثناء تسلم الكرة من فعالية المناولة الصدرية فتكون التغذية الراجعة على الذراعين، ومع امتصاص الكرة بإرجاع الرجل الأمامية إلى الخلف.

- **التغذية الراجعة المتأخرة:**

وهذا النوع من المحتمل أن يحدث مباشرة بعد الانجاز ، أو بعد فترة متأخرة.

---

[1]- عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 126.

- **التغذية الراجعة المضخمة (التعزيزية):**

وهي المعلومات التي تعطى من مصادر خارجية، لتضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الذاتية). ويمكن أن تشمل الوصف والتقويم، وكذلك المعلومات التصحيحية التي يمكن أن تعطى من قبل المعلم.

4- وظائف التغذية الراجعة:

هناك صعوبة كبيرة في تعلم بعض المهارات، ويلزم الشخص أن يستخدم التغذية الراجعة في هذه العملية، هذا ما يؤكده(فؤاد أبو حطب) حيث يقول« إن بعض أنواع التعلم لا يمكن اكتسابها وخاصة المهارات الحركية، إلا بمعرفة النتائج، أم ما يسمى التغذية الراجعة الإخبارية»[1]، وتحدد (رمزية الغريب) وظائف التغذية الراجعة في ثلاث نقاط هي:

- إحداث حركة أو سلوك في إتجاه هدف معين أو في طريق محدد.
- مقارنة آثار هذه الحركة بالإتجاه الصحيح للحركة، وتعيين الخطأ.
- استخدام إشارة الخطأ السابق لإعادة توجيه التنظيم.[2]

ويحدد(أمين الخولي) مهام ووظائف التغذية الراجعة فيذكر بأنها:

- دفع وتحفز.
- تغير الأداء الفوري.
- تدعم التعلم.[3]

أما (محمد يوسف الشيخ) فيحدد ثلاث وظائف مهمة للتغذية الراجعة ويقول:

- إنها تمدنا بالمعلومات الخاصة عن الحركة.
- يمكن أن تستخدم كثواب عندما تكون المعلومات القادمة مشجعة عن قرب الوصول إلى الهدف.
- تعمل كحافز، وتصبح شرطا هاما وضروريا للتعلم.[4]

أما (عفاف عبد الكريم) في تحديدها لوظائف التغذية الراجعة تجعل لها ثلاث وظائف تحددها كما يلي[5]:

1- فؤاد أبو حطب وأمال صادق: علم النفس التربوي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1986، ص 494.

2- رمزية الغريب: مرجع سابق، ص 452.

3- أمين أنور الخولي وأسامة كمال راتب: التربية الحركية، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1986، ص 140 .

4- محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 173.

5- عفاف عبد الكريم: مرجع سابق، ص 173.

- **الإخطار**: تكون مرتبطة بمعلومات عن النتائج، أو عن الأداء، أو عن نتائج الأداء، بمعنى تحصيل الهدف.

- **التعزيز**: وهنا يكون حسب الحالة، والحصول على نوع من الأثر، سواء كان ايجابيا أم سلبيا.

- **التحريك النفسي**: وهنا لقصد الارتقاء بنوع الدافعية لدى المتعلم.

ونجد وظائف التغذية الراجعة المرتبطة بالعمل متنوعة ومتعددة على النحو التالي:

- تمدنا بالمعلومات اللازمة للقيام بالعمل المطلوب.
- تجعلنا نقوم بالفعل (الحركة) لإنجاز العمل.
- الإخطارات، والتي تكون مرتبطة بالمعلومات عن نتائج العمل.
- مقارنة أثار الحركة المؤداة بالهدف المطلوب.
- إعادة توجيه الحركة إذا لم تحقق الهدف أو الثواب، والتعزيز إذا حققت الهدف المطلوب.
- التحريك النفسي عند المؤدي من أجل الدفع بالعمل والإستمرارية.
- وفي الأخير تصبح كحافز قوي، لتكون كشرط قوي للتعلم وإعادة العمل.

وبهذا يصبح واضحا دور أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية كاملة والتعلم الحركي خاصة مما له من فوائد في العمل الرياضي ، ولهذا يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة خلال العملية التعليمية ومعرفة كيفية إعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم لأنه كلما كانت التغذية الراجعة غير دقيقة تكون المادة التعليمية صعبة من حيث التعلم وهذا ما يؤكده (سايد نتوب) (إن دقة التغذية الراجعة تعتمد على المعلومات التي تحتويها وعلى مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلمه)[1].

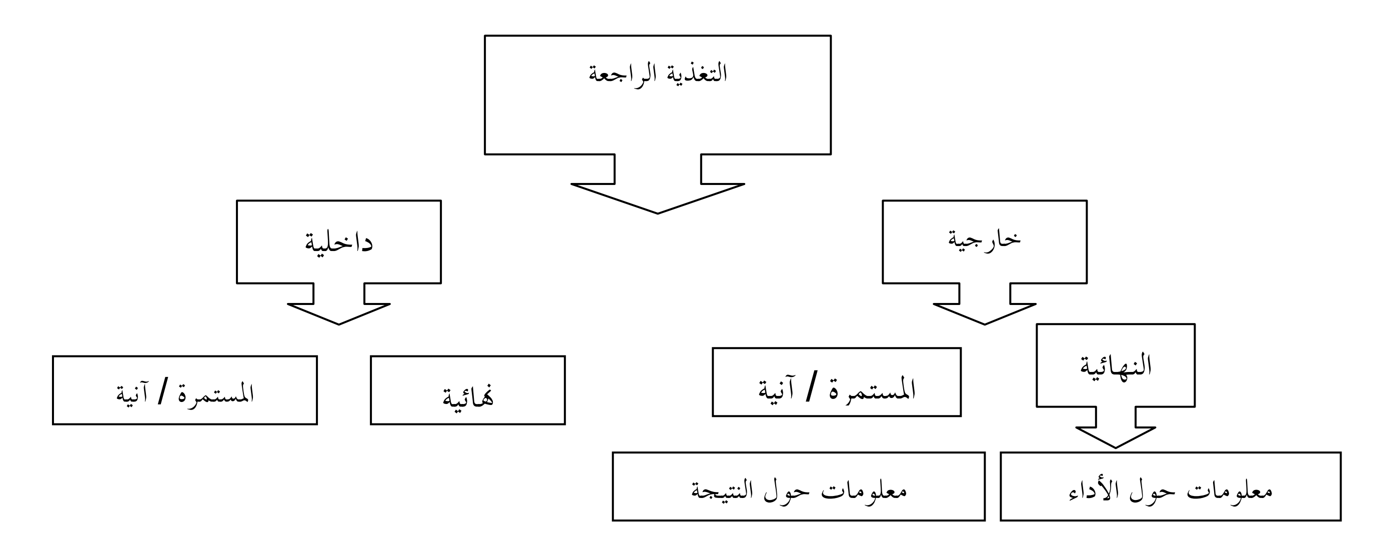
بناءا على ذلك يمكننا القول انه إذا كان العمل المراد تعلمه أو التغذية الراجعة غير دقيقة فانه يكون التعلم صعبا وغير ذي جدوى.

5- تصنيف التغذية الراجعة:

إن تصنيف التغذية الراجعة، يعتمد بشكل كبير على مصادر هذه التغذية، وعلى الطرائق المستعملة من أجل تعزيز استجابة التلاميذ أو اللاعبين للواجب بصورة ايجابية، إن كان الهدف تعليميا أو تقويميا،

[1]- داريل سايد نتوب (ترجمة) عباس احمد السامرائي عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 334.

والوقوف على إنجازات التلاميذ أو اللاعبين للعمل، أو معرفة نتيجة العمل، وان أكثر التقسيمات شيوعا هو تقسيم (DEL REY) وكما موضح في الشكل الأتي[1]:

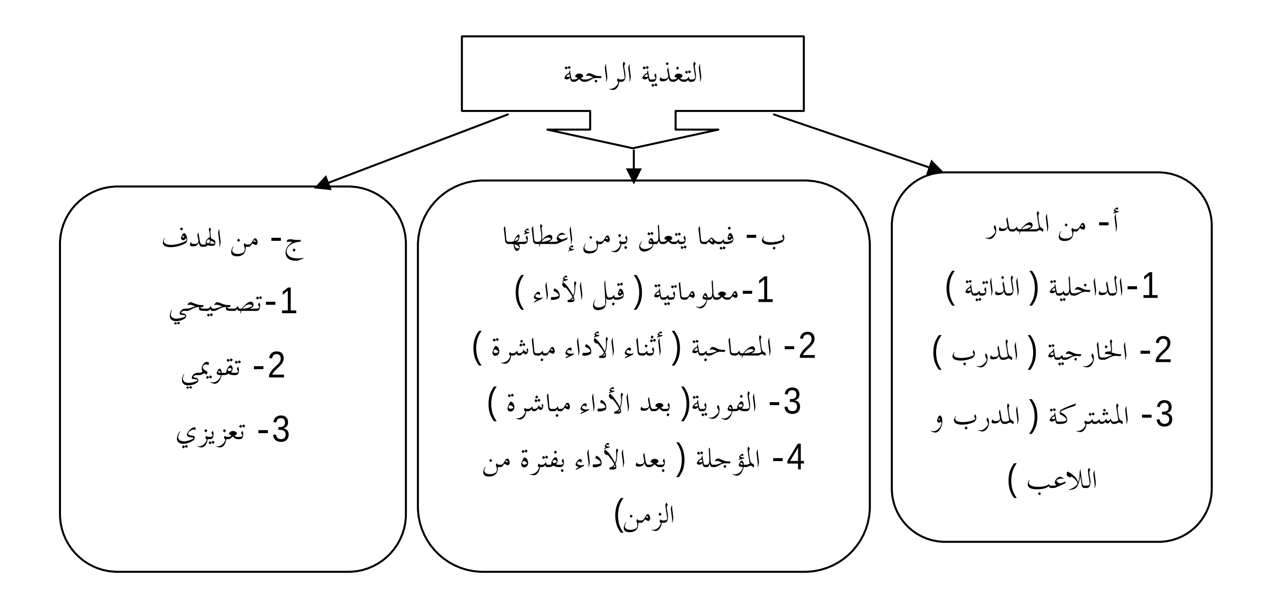


شكل رقم 19: يوضح تقسيم التغذية الراجعة عند (DEL REY).

إن المعلومات التي يحصل عليها الفرد خلال أو بعد أداء الاستجابة، يمكن أن تكون هذه المعلومات إما داخلية أو خارجية (جوهرية)، فالداخلية تعني تلك المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الإحساس الداخلي لنتيجة الأداء، أما التغذية الراجعة الخارجية أو الجوهرية فإنها معلومات خاصة ليس لها علاقة بالأداء وإنما معلومات خارجية إما من قبل المدرب أو جهاز معين، هناك تقسيم آخر لأنواع التغذية الراجعة في التعلم الحركي [2]:

[1]- خيون يعرب: التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق، مكتب الصخرة للطباعة، ب ط ، بغداد، 2002، ص 92.

[2]- التكريتي، وديع ياسين: محاضرات في التعلم الحركي لطلبة الدكتوراه، 1999.



شكل رقم 20: يوضح تقسيم التغذية الراجعة.

إن تصنيف التغذية الراجعة، يمكن أن يتبع عدة متطلبات نذكر منها مايلي:

- تصنيف التغذية الراجعة تبعا للهدف.
- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لمصادر المعلومات.
- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لتوقيت استخدامها.

5-1- تصنيف التغذية الراجعة تبعا للهدف:

يقول(فتحي إبراهيم حماد) « إن تصنيف التغذية الراجعة طبقا للهدف ينقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسية»[1]:

- التعرف على مستوى الأداء.
- التعرف على نتائج الأداء.
- إمداد المتعلم بالأخطاء التي حدثت، وكيفية إصلاحها.

5-2- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لمصادر المعلومات: حسب (فتحي إبراهيم حماد) فهي تنقسم تبعا لمصدرين أساسين هما[2]:

- **مصادر داخلية:** وتحتوي على مصدرين أساسين:
- ملاحظة الناشئ لأدائه.

---

[1]- فتحي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص 184.

[2]- نفس المرجع،ص 185.

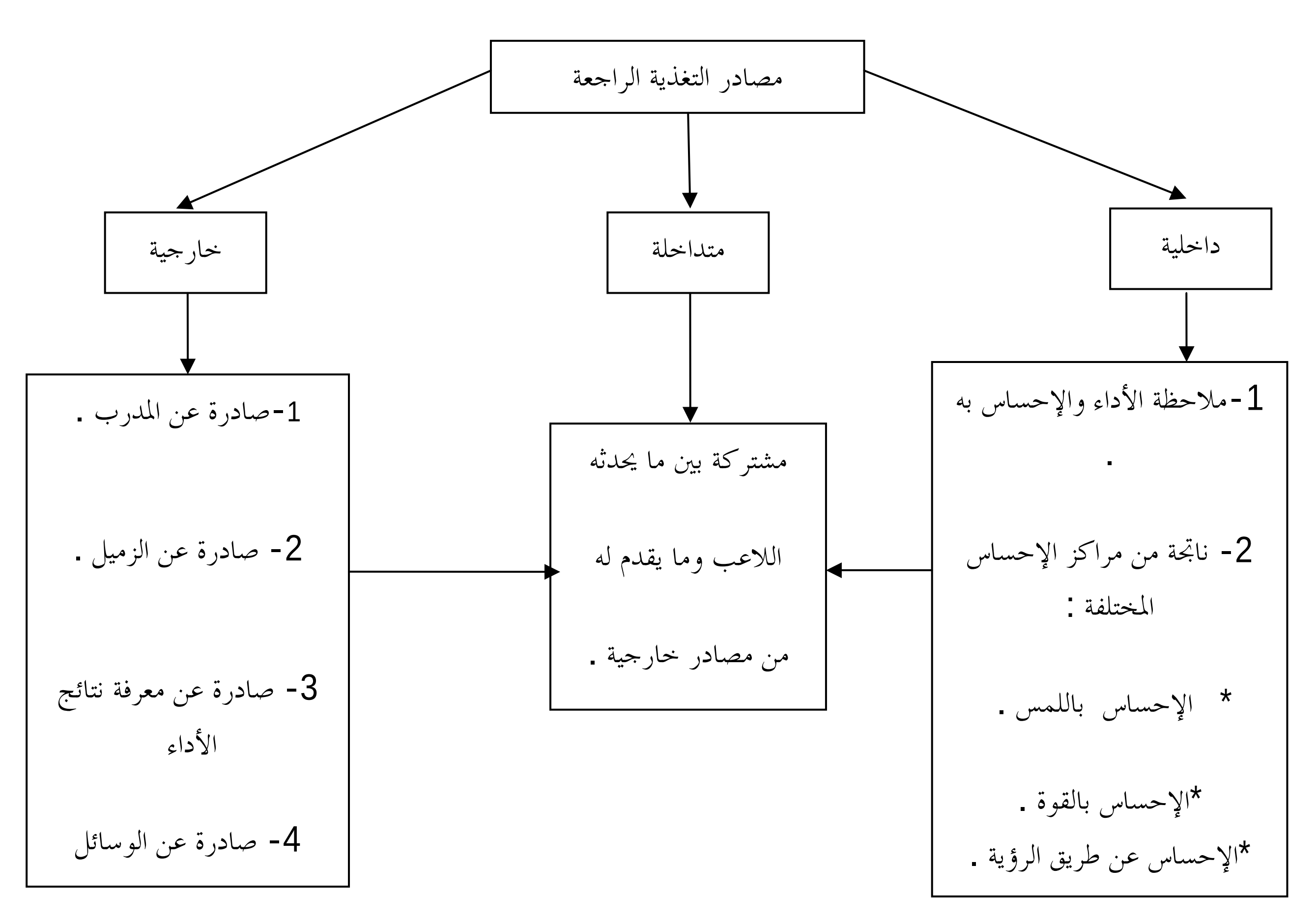
- التغذية الراجعة الصادرة عن الإحساسات المختلفة.

- **مصادر خارجية**: وهي تتنوع إلى أربعة مصادر:

- التغذية الراجعة الصادرة عن المدرب.
- التغذية الراجعة الصادرة عن أشخاص آخرين غير المدرب كالزميل.
- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة نتائج الأداء .
- التغذية الراجعة المشتقة عن الأفلام التي سجلت الأداء (كالفيديو.....).

أما (عباس احمد السامرائي) فيضع تصنيف التغذية الراجعة تبعا للمصدر كما يلي[1]:

- مصادر خارجية.
- مصادر داخلية (حيوية أو ذاتية).
- مصادر متداخلة لأكثر من مصدر.



شكل رقم 21: يوضح تصنيف التغذية الراجعة من حيث مصادر المعلومات.

---

[1]- عباس احمد صالح السامرائي: محاضرات حول التغذية الراجعة، المدرسة العليا للأساتذة ت . ب . ر،1996.

3-5- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لتوقيت تطبيقها(لتوقيت استخدامها):

لقد صنفها(فتحي إبراهيم حماد) إلى ثلاثة تصنيفات[1]:

- تغذية راجعة أثناء الأداء.
- تغذية راجعة سريعة، بعد الأداء مباشرة.
- تغذية راجعة بعد الانتهاء من الأداء مباشرة.

وهي تعتمد على التوقيت الذي تعطى فيه المعلومات إلى المتعلم.

6- أهمية التغذية الراجعة:

إستناداً إلى نظرية التعلم الحركي الكلاسيكية فان بعض أشكال التغذية الراجعة تكون ضرورية لحدوث التعلم الحركي، فمن الممكن معرفة الأساليب والتحسينات الحركية في مهارة الحركة باستخدام التغذية الراجعة الفعلية التي تعطيها الأجهزة الحسية (مثلاً البصرية والسمعية) إلى منجز الحركة نتيجة لحركته، وعندما لا تتوافر التغذية الراجعة الحسية الداخلية تكون متطلبات المهمة غير واضحة، ويكون المتعلم غير مألوف للعلاقة بين الهدف والحركات المطلوبة، لذلك تكون التغذية الراجعة المزيدة (الخارجية) ضرورية من اجل تحقيق التعلم[2].

و يذكر (الازيرجاوي) «أن أهمية التغذية الراجعة تكمن في استثارة الدافعية نحو التعلم, إذ بينت الدراسات والأبحاث أهمية استخدامها بوصفها ركنا أساسيا في استثارة الدافعية والحماس عند المتعلم من حيث البحث والكشف عن استجابات توافقية وإبقائها، أو تجنب استجابات خاطئة»[3]. ويوضح (لطيف حسين) نقلاً عن (Hampton) دور التغذية الراجعة في التعلم بقوله (إذا أردنا حدوث التعلم عند الطالب يجب على مدرس التربية الرياضية تقديم تغذية راجعة بعد كل محاولة حركية)[4].

وعن الموضوع نفسه يذكر (ظافر هاشم وآخرون) «إن التغذية الراجعة عامل مهم في السيطرة على عملية التعلم، وذلك بإيجاد السبب بالتغيير الصحيح، أو تعديل السلوك الحركي الذي لا يأتي إلا عن

---

[1]- فتحي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص 187.

[2]- احمد فوزي: سيكولوجية التعلم للمهارات الحركية الرياضية، دار المعارف، القاهرة، 1980، ص 45.

[3]- الازيرجاوي، فاضل محسن: أسس علم النفس التربوي، جامعة الموصل، دار الكتـــب، بيروت،، 1991، ص 175

[4]-العزاوي، لطيف حسين: "تأثير استخدام نوعي التغذية الراجعة الخاصة بالأداء والنتيجة في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة"، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، بغداد، 2004، ص16.

طريق التغذية الراجعة ومن دونها لا تتم عملية التعلم»[1]، وأكد (Schmidt) أهمية التغذية الراجعة وأشار إلى «أن الإخفاق في التزود بهذه المعلومات... في بعض الحالات يمنع التعلم كلياً»[2].

7- حجم التغذية الراجعة:

إن حجم المعلومات المعطاة إلى المعلم يجب أن تتناسب مع مستوى المتعلم من الناحية العمرية وكذلك مع مرحلة التعلم، أن الأطفال عادة لا يستوعبون معلومات كثرة في وقت واحد، لذلك يستحسن إعطاء تغذية راجعة بسيطة وتصحيح خطأ واحد فقط في المحاولة الواحدة، وان كثرة المعلومات في التغذية الراجعة سوف تربك الطفل ولا يمكن من تحديد أولويات عملية التصحيح، و يسري هذا الحال على المتعلم الجديد، حيث لا يتمكن من تصحيح أخطاء كثيرة في محاولة واحدة أو محاولتين، من هذا نستنتج انه كلما زاد حجم معلومات التغذية الراجعة قلت الفائدة منها، لذلك يجب أن تكون التغذية الراجعة قصيرة ومركزة، ويفضل إعطاء تصحيح واحد في المحاولة الواحدة وإعطاء فرصة التدريب واستخدام التصحيح في بعض المحاولات، ومتى ما تم التصحيح يمكن للمدرب أو المدرس الانتقال إلى تصحيح خطأ أخر[3].

و يجدر القول هنا بان على المدرب أن يضع أولويات لعملية التغذية الراجعة والمعلومات حول النتيجة وحول الأداء، فيجب أن يركز أولا على الأخطاء الكبيرة ثم يتحول التركيز على الأخطاء الأقل عندما يتضمن المتعلم قد تجاوز تلك الأخطاء، و هكذا إلى إن يصل إلى إعطاء التغذية الراجعة للأخطاء الصغيرة جداً.

8- شروط التغذية الراجعة:

- أن تكون مناسبة وفعالة.
- أن تكون الحاجة الفعلية لها.
- أن تكون شاملة.
- مواكبة التغذية الراجعة الداخلية للخارجية والعكس صحيح [4].

---

[1]- ظافر هاشم وآخرون: معرفة استخدام الطلبة المطبقين لحالات التغذية الراجعة باعتماد نظام ملاحظة مقترح، مجلد 7، مجلة التربية الرياضية، ، جامعة بغداد، بغداد، 1998، ص 8.

[2]- Schmidt. A. R: Motor Control and Learning، Abehavioral emphasis، Champaignil-Human Kineties،1982، P52.

[3]- ا.د. أميرة عبد الواحد: التغذية الراجعة، جامعة بغداد، كلية التربية البدنية والرياضية، بغداد،2006، ص 59.

[4]- التكريتي، وديع ياسين: محاضرات في التعلم الحركي لطلبة الدكتوراه، 2005.

9- استخدام التغذية الراجعة:

إن من أهم أسباب ضعف العملية التعليمية، هو غياب التغذية الراجعة وقلتها، فهي التي تعكس مدى التفاعل القائم بين المدرس أو المدرب، واللاعب أو التلميذ والتي تؤدي إلى حدوث التغيرات المرغوب فيها في سلوك التلميذ أو اللاعب.

فهناك الكثير من المعلومات الحسية التي يمكن أن يتلقاها الفرد، وبالطبع ليس كل المعلومات تعود بالمهارة الحركية بالفائدة على الإنجاز الجيد، وهنا يؤكد (عباس أحمد السامرائي) بقوله « إن الاستخدام الصحيح للتغذية الراجعة المصاحبة بالمقارنة مع مصادر أو نماذج صحيحة تغني العملية التعليمية بشكل جيد ومؤثر وتوصل إلى الهدف المطلوب بأسهل الطرق أو أحسن طريقة ممكنة وبأقصر وقت».[1]

و بها يتضح لنا أن الاستخدام الأمثل للتغذية الراجعة يؤثر بكيفية ايجابية على التعلم الحركي عند الشخص، و لهذا يجب أن يكون المدرب أو المعلم على دراية بكيفية استخدام هذه الأنواع من التغذية الراجعة.

10- طريقة عرض التغذية الراجعة:

من أجل أن يكون المعلم أو المدرب في الصورة الصحيحة، التي من خلالها يعطي التغذية الراجعة للاعبين، فلا بد أن يعرف جيدا كيف يعرض أو يعطي هذه المعلومات بالقدر الكافي والمناسب، من اجل تجنب الإسهاب والإطناب، وحتى يتفادى الملل وتراكم المعلومات لدى اللاعبين، ولهذا يتفق كل من (عباس احمد السامرائي وداريل سايد توب) في أن « أحسن طريقة لتجنب الإسهاب، وتعزيز قوة التغذية الراجعة يكون بزيادة نسبة عرضها الجيد، بشرط أن تحتوي على المعلومات المفيدة ذات القيمة العالية والمغزى الجيد »[2].

وبهذا يجـــــب أن تكون التغـــــذية الراجعة خاصة بالمهـــــارة، وتأخذ بعين الاعتبار جنس التلاميذ، وأعمـــــارهم، ومستوياتهم، وقد قسمها (داريل سايد توب) إلى « التغذية الراجعة العامة والتغذية الراجعة غير الشفوية، وكذلك التغذية الراجعة ذات المحتوى الخاص من المعلومات، وكذلك التغذية الراجعة ذات المحتويات القيمة والعلاقات المتداخلة »[3]، ويجب أن تكون هذه المعلومات ملخصة وذات فائدة، مثل قولنا (رمية جيدة) و(دفاع قوي) و (إرسال جيد)، أو يمكن عرضها بطريقة

---

[1]- عباس احمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 120.

[2]- نفس المرجع، ص 124.

[3]- داريل سايد نتوب: مرجع سابق ، ص 334.

شفوية رمزية (كالابتسامة)، و(التصفيق)، أو تكون التغذية الراجعة الايجابية للعلاقات المتداخلة مثل (هذا أفضل، أن يدرك قد ارتفع عن من ذي قبل).

إن الإلمام ومعرفة أنواع التغذية الراجعة سوف يساعد الأستاذ على تنفيذ الدرس بصورة جيدة كما انه يجعله يستعمل الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة بالصورة الصحيحة والتي تتطلبها المهارة.

11- توجيه التغذية الراجعة إلى الهدف:

عند القول يجب أن نوجه التغذية الراجعة نحو الهدف، أي إننا نقصد بذلك خدمة الهدف الموضوع، وتصحيح الأخطاء التي يقوم بها اللاعب تجاه تحقيق الهدف الذي نريد الوصول إليه، وهنا يقول (عباس احمد السامرائي و داريل سايد توب) بأن «الخطأ الشائع هو إعطاء التغذية الراجعة لأجزاء من الحركة ليست هي المقصودة من عملية التعلم »[1]، فمثلا إذا كان الهدف هو تعلم الدقة في الإرسال، يكون من الخطأ توجيه التغذية الراجعة والتأكيد على سرعة الإرسال، فليس هذا هو المطلوب من العملية التعليمية، ويجب أيضا التأكد على الهدف من التدريس أصلا، وليس على الجوانب الثانوية فيه، فتوجيه التغذية الراجعة يجب أن يكون توجيهها سليما وليس هذا فقط، بل يجب أيضا أن نعطي التغذية الراجعة في الزمان والمكان الصحيحين، وما على المعلم إلا أن يجد الوقت المناسب لإعطاء الإشارة أو الكلمة المناسبة، حتى تكون التغذية الراجعة أكثر تأثيرا.

12- زيادة التغذية الراجعة الايجابية:

تعتبر التغذية الراجعة عملية متابعة ميدانية تكون من اجل تحسين سلوك أو مسار عمل عند اللاعبين أو التلاميذ، ولهذا يقول (عباس احمد السامرائي) « إذا كان عمل التلاميذ يتصف بالسلبية، فما على المعلم إلا أن يكون دقيقا في إعطاء المعلومات المرغوب فيها، والتي يكون مردودها على عمل التلاميذ، فالزيادة تعني الدقة في التوجيه[2] »، وعليه يمكن القول بان التغذية الراجعة توجه للذين يقومون بالأداء المهاري، ولا تكون فائدتها محصورة بهؤلاء، وإنما يمتد تأثيرها الجيد على الآخرين، أي أنها تساعد على الانجاز الفردي والذي يقع ضمن الجماعة، ويمكن أن يؤثر فيه، ويصف (عباس احمد السامرائي) بعض النقاط التي يجب اعتمادها عند إعطاء التغذية الراجعة الايجابية وهي:

أ- إن تأثير التغذية الراجعة الايجابية، يكون مؤثرا إذا تعود التلاميذ أو اللاعبون سلفا بعض الإشارات لجلب انتباههم، والذي سيؤدي بدوره إلى اقتصاد بالوقت.

---

[1]- عباس احمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 125.

[2]- نفس المرجع، ص 126.

ب- تأكيد الشرح والإيضاح السريع والوافي، وكذلك تأكيد جوانب الانجاز التي تحتاج إلى التغذية الراجعة الايجابية بصورة اكبر.

ج- إعطاء التغذية الراجعة بسرعة وبصورة مؤكدة، ويجب التثبيت من أنها تحتوي على المعلومات الجيدة والقيمة.

د- تعطى التغذية الراجعة في المكان والزمان المناسبين، بحيث يكون لها تأثير جيد في دقة الانجاز أو النتيجة.

ه- تعطى التغذية الراجعة للوصول إلى الهدف بعمل وزمن اقتصادي.

وبهذا يجب أن يكون الأستاذ حريص على التوجيه والتدقيق للتغذية الراجعة وبصورة ايجابية أي دقيقة نحو الهدف الموضوع من اجل خدمة الانجاز وزيادته.

13- معوقات التغذية الراجعة:

انه من المعروف الآن إن التغذية الراجعة يمكن أن تكون سمعية أو بصرية أو كلها مجتمعة، أما عمليات عزل أو إعاقة التغذية الراجعة فينتج عنها إعاقة الانجاز (الأداء)، يؤكد (عباس احمد السامرائي) بأن «تعطيل أو إعاقة التغذية الراجعة، ينتج عنه تأثير معوق للأداء الصحيح[1] »، لان اللاعب يكون تحت ظروف ومتغيرات كثيرة، مثل إضاءة الملعب التي تقلل من التغذية الراجعة البصرية، وهي مصدر خارجي مهم، وعلى الرغم من هذه الظروف غير طبيعية التي يتعرض لها اللاعبون، إلا أنهم يتقدمون في أدائهم كما لو كانوا يتعلمون مهارة جديدة، وهذا ما يؤكده (عباس احمد السامرائي) بقوله «إن اللاعبين يمكنهم في الغالب التكيف مع الحالة الجديدة التي يتعرضون لها[2] »، ويقول (محمد يوسف الشيخ) بأنه« التكيف لوضع تعطلت أو أعيقت فيه التغذية الراجعة المرتدة (الراجعة) يشبه تماما تعلم مهارة جديدة »[3].

14- التغذية الراجعة وأهميتها في التعلم والتعلم الحركي:

تعد التغذية الراجعة من المفاهيم الجوهرية في عملية التعلم والتعلم الحركي، فهي المعلومات التي تقدم للمتعلم بشكل ما وفي وقت معين بغية تطوير مستوى الأداء في الفعالية الحركية المختارة، وان هذا

1- عباس احمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 128.

2- نفس المرجع، ص 130.

3- محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 187.

المفهوم كان معروفًا ومطابقًا لمصطلح متعارف عليه منذ زمن طويل وهو مصطلح معرفة النتائج[1].
فهي محور ضروري لكل عملية تعلم، وهي عامل شديد الأهمية في السيطرة على تعديل مسار الحركة والسلوك الحركي للمتعلم[2]كما تعرف بأنها جميع المعلومات التي يزود بها المتعلم عن أدائه الحركي من خلال تعلمه للمهارة، وهذه المعلومات تأخذ أشكالا عدة سواء كانت من الظروف التعليمية أم ظروف البحث المختبري، وهي تخبر المتعلم عن درجة كفاءة الأداء إما قبل أو خلال أو بعد الأداء[3].
أن التغذية الراجعة تؤدي دورًا مهمًا في التعلم الإنساني إذ تهدف طرائق التدريس الحديثة إلى استغلال جميع حواس الفرد في التعلم فتمد المتعلم ببعض المعلومات عن نتيجة هذا الأداء فيقوم بتصحيح أخطائه وصولا إلى الطريق الصحيح. [4]
إن من أهم الأهداف التي نبتغيها من جراء استعمال المفردات اللفظية والإيماءات والحركات التعبيرية التي نقوم بها، هو محاولة الوصول إلى الهدف المطلوب من عملية التعلم إلا وهو تحسين الانجاز وتصحيح المعلومات التي تقدم للمتعلم عن نوعية الأداء الذي يقوم به.
إذ يذكر (وجيه محجوب) [5] بأن« التغذية الراجعة هي معلومات خارجية أو حسية تدخل خلال الاستجابة أو بعدها لأجل تحسين الانجاز وتصحيح المعلومات عن خط سير الحركة، وهي عملية تسهيل التعلم والتدريب الرياضي».
وتكمن أهمية التغذية الراجعة في :[6]

- تساعد المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة .و تكرار الاستجابات الصحيحة.
- تجعل العمل أكثر تشويقًا.
- معرفة مدى التقدم في عملية التعلم.
- تساعد المتعلم على اختيار الاستجابات الصحيحة وتثبيتها.

[1]- فؤاد أبو حطب وآمال صادق: مرجع سابق، ص 387.
[2] - D. Robb-Margrat. The Dynamics of Motor Skill Acquisition، New Jersey, Prentice-Hall, 1972, P.20.
[3]- وجيه محجوب وآخرون: نظريات التعلم والتطور الحركي، دار الكتب والوثائق، بغداد ،2000، ص29.
[4]- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم، دار العلم، الكويت، 1984، ص89.
[5]- وجيه محجوب: نفس المرجع، ص 85.
[6]- احمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط 2، دار المعارف، الاسكندرية، 1979 ، ص235.

و قد تم التطرق في أدبيات التعلم الحركي[1] [2][3][4] إلى وظائف كثيرة أخرى للتغذية الراجعة منها:
أنها تمدنا بالمعلومات الخاصة عن الحركة، ويمكن أن تكون حافزًا قويًا للمتعلم.
كذلك أنها تمكننا من إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف معين أو في طريق محدد، وان نقارن آثار الحركة المؤداة بالاتجاه الصحيح للحركة وتحديد الخطأ ومن ثم تصحيحه،كذلك أنها تدفع وتحفز، وتغير الأداء الفوري، وتدعم عملية التعلم.[5]

14-1- كيف تعمل التغذية الراجعة في تعلم المهارة؟

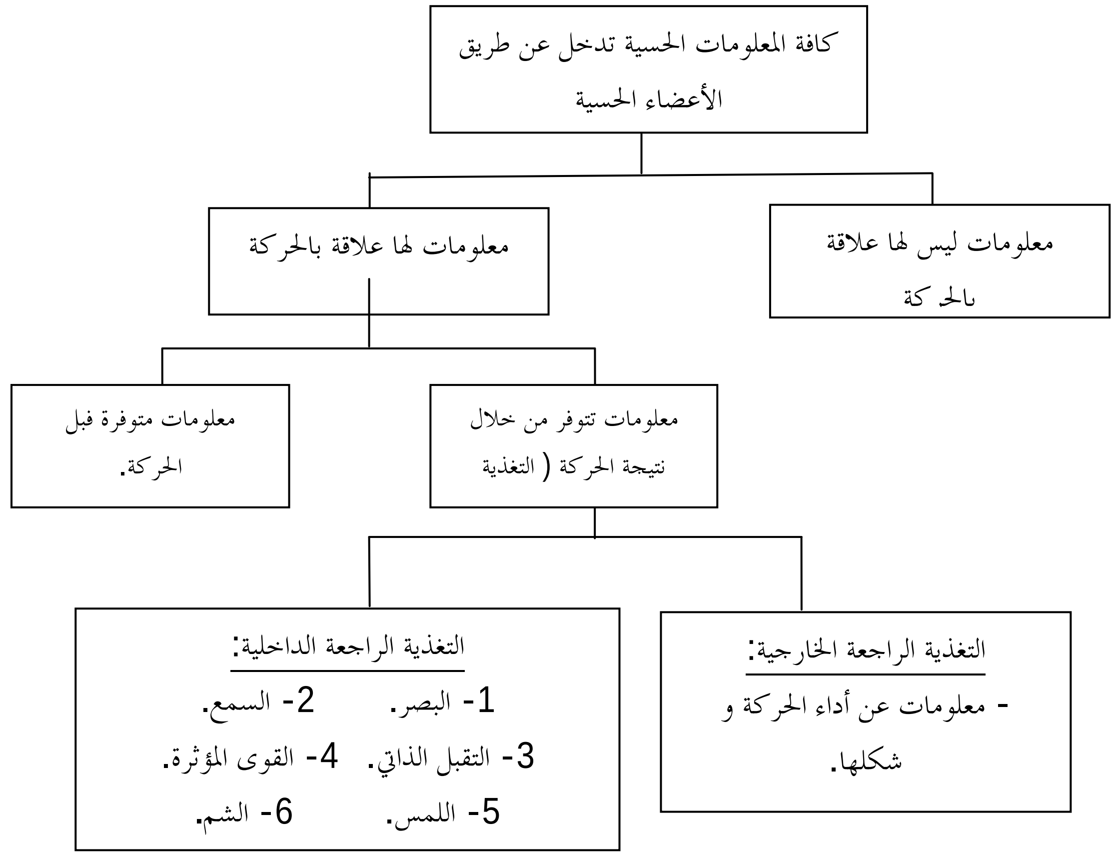
14-1-1- ماذا تسبب المعلومات حول الأخطاء للمتعلم؟

في البداية فان إعطاء المعلومات تساعد في توجيه المتعلم بالنسبة للهدف وان هذا شيء مهم في بداية مراحل التعلم خصوصًا عندما تكون الأخطاء واضحة وكبيرة، أن الاستخدام المستمر للتغذية الراجعة الخارجية من المدرب تساعد في تخفيض حجم الأخطاء وتصحيحها سريعا، بحيث يقترب الأداء من الشكل المطلوب ويساعد في الإبقاء على هذا الأداء، بينما يكون هذا الاتجاه هو محور التعلم ومن جهة أخرى فان بعض الدراسات والبحوث تقول أن في أحيان كثيرة يعتمد المتعلم على التغذية الراجعة في الأداء بحيث يرتبط مع التغذية الراجعة وعند قطعها يتراجع الأداء.
والمشكلة عند إيقاف التغذية الراجعة وخصوصًا في السباقات الحقيقية فان اللاعبين يواجهون صعوبات في الأداء وكذلك نقاط ضعف التغذية الراجعة الخارجية فإنها تحجم وتقلل من التغذية الراجعة الداخلية وتعني الإحساس الداخلي وإذا علم اللاعب بان المدرب يعطي التغذية الراجعة في كل صغيرة وكبيرة فانه على الرياضي الانتظار لما سيقوله المدرب وبذلك تضيع فرصة الإحساس الداخلي والتغذية الراجعة الداخلية التي تكون مهمة في عملية التعلم.
إن التطبيقات العملية تكون واضحة، أن التغذية الراجعة الخارجية المتكررة تكون مهمة في المراحل الأولى للتعلم بحيث تقرب الأداء إلى الهدف المبيت وكلما زادت خبرة المتعلم يجب أن تقل التغذية

---

[1]- وجيه محجوب: مرجع سابق، ص87 .
[2] - Jean Willams. Applied Sport Psychology, California, May fiel publishing Co., 1995, P.20.
[3]- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي الحديث تخطيط ، تدريب ، قيادة، ط1 ، جامعة حلوان ،مصر، 1998 ، ص204 .
[4]- راتب الخولي وأمين أنور: التربية الحركية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982 ، ص10.
[5]- محمد عبد الغني عثمان: التعلم الحركي والتدريب الرياضي، مطبعة الفيصل، الكويت، 1987، ص186.

الراجعة الخارجية تدريجيا بحيث يعطى إلى اللاعب فرصة الاستقلالية عند الأداء وعند الوصول إلى مستوى عال من الأداء فإن اللاعب يحتاج أحيانا إلى القليل جدا من التغذية الراجعة الخارجية.(1)



شكل رقم 22: يوضح نظام تصنيف المعلومات الحسية التي تدخل عن طريق الحواس وتحدد نوع التغذية الراجعة(2).

15- معرفة النتائج ومعرفة الإنجاز عند الرياضيين:

من المعروف انه أثناء تقديم المعلومات للمتعلمين فان هذه المعلومات تكون إما على الانجاز أو حول نتيجة هذا الانجاز حيث يقول (كورت مانيل) على أن «المعلومات التي يمكن أن تقدم للمتعلمين بعد انتهاء الواجب الحركي تكون إما حول طبيعة أداء الحركة أو حول نتائج فعالية التعلم وخطوات التعلم »(3).

وحديثا تم الفصل بين المعلومات حول الانجاز والمعلومات حول النتيجة في إعطاء التغذية الراجعة وقد أشار (عباس أحمد السامرائي) على أن «المعلومات في التغذية الراجعة إما أن تكون معلومات حول

[1] -أ . م . د عادل فاضل علي: التغذية الراجعة، وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية، 2006، ص 11.

[2] - نفس المرجع، ص15.

[3] - كورت مانيل: التعلم الحركي، (ترجمة علي عبد نصيف) بغداد، 1980، ص135.

النتيجة أو معلومات حول الانجاز[1]»، بحيث أن المعلومات المقدمة حول النتيجة تكون أكثر ملائمة للمهارة المفتوحة، إما المعلومات المقدمة حول الانجاز فتكون مناسبة للمهارة المغلقة، ويعطى مثلا عن القفز إلى الماء بحيث أن المتعلم لا يستطيع رؤية الأداء لهذا تكون المعلومات حول النتيجة أكثر ملائمة وهي تكون كذلك في الرياضة التي تتطلب سرعة فائقة في الأداء مثل القفز على الحصان في الجمباز أو (الشقلبة الهوائية). أما في رياضة كرة السلة مثلا فالمتعلم يستطيع رؤية الانجاز كأن يمرر الكرة إلى الزميل ويرى هل وصلت الكرة له أم لا.

ولابد من الإشارة إلى الأهمية الكبيرة التي يجب توفرها من المعلومات حول الانجاز وخاصة عند المبتدئين بحيث أن هؤلاء لا يستطيعون الاستفادة من التغذية الراجعة في بداية تعلمهم وخاصة إذا كانوا يجهلون المهارة ومع تقدمهم في التعلم يمكن أن تقل هذه المعلومات الخارجية لأنه يصبح عندهم (التلاميذ أو اللاعبين) نوع من الشعور والإدراك الحركي ومن هنا نرى هذه المعلومات لها علاقة كبيرة بنوع الفعالية (الرياضة) التي يتعلمها ويمارسها التلميذ أو الرياضي.

[1]- عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 122.

خلاصة:

تختلف نوعية التغذية الراجعة ووقت إعطائها من قبل المدرس من حيث مراحل التعلم المختلفة وعادة يأخذ مدربو أو مدرسوا التربية البدنية والرياضية على عاتقهم تزويد طلابهم بالتغذية الراجعة بعد كل محاولة بشكل مباشر وهذه الحالة مهمة في مرحلة التعلم الأولى (أي مع المبتدئين في تعلم المهارة)، فالتغذية الراجعة يجب أن تعطى في وقت يكون لها فيه التأثير الكبير والفعال في دقة الاستجابة والأداء الحركي وذا يعتمد على أمور كثيرة منها نوع المهارة وحالة المتعلم وطرائق التدريس أو التدريب المستخدمة، وما على المدرس إلا أن يجد الوقت والموقف المناسب لإعطاء الإشارة أو الكلمة المناسبة، وفي التعلم الحركي نشير إلى وقت إعطاء التغذية الراجعة إما متزامنة مع الأداء أو نهائية مباشرة بعد الأداء أو نهائية متأخرة بعد الأداء بفترة معينة.

الفصل الثالث

التعلم الحركي والمهارات الأساسية في كرة اليد

تمهيد:

إن الفائدة المرجوة من أي عملية تعليمية أو تدريبية هي التعلم الحركي و ضرورة اكتساب المتعلم لمعارف نظرية و تطبيقية فالتعلم ليس مجرد إضافة خبرات جديدة فقط، بل هو إعادة بناء خبرات حيث أن المتعلم لا يستطيع تطوير مهاراته المختلفة دون نمو قدراته البدنية الخاصة و نضجها و ربطها بعناصر الإدراك الحركي و مراعاة كل ما يحيط بالعملية التعليمية.

و الملاحظ أننا نجد أنفسنا تحت ضغط لشروط و أهداف لغرض هذه العملية و آثارهـــا على التعلـــم، فالمسالة ليست أن يشترط التعلم لمن هو البحث عن كيفية التعلم.

و هذا ما يفرض علينا التعرض إلى الشرح لعملية التعلم الحركي ومختلف عناصره(شـــروطه، مراحـــله، نظرياته، المهارة الحركية وخطوات تعلمها)، مع إبراز أهميته في تعلم المهارات الأساسية في مختلف الألعاب الرياضية بالإضافة إلى التطرق للمهارات الأساسية في كرة اليد.

1- التعلم الحركي:

إن الفائدة المرجوة من أي عملية تعليمية أو تدريبية هي التعلم الحركي و ضرورة اكتساب المتعلم لمعارف نظرية و تطبيقية فالتعلم ليس مجرد إضافة خبرات جديدة فقط، بل هو إعادة بناء خبرات حيث أن المتعلم لا يستطيع تطوير مهاراته المختلفة دون نمو قدراته البدنية الخاصة و نضجها و ربطها بعناصر الإدراك الحركي و مراعاة كل ما يحيط بالعملية التعليمية و يمكن أن نورد بعض التعاريف لمجموعة من العلماء في مجال التعلم الحركي ومنهم:

- (شمت 1991) « ذكر بأن التعلم الحركي هو" النمو بالقدرات على الأداء الحركي وهو مجموعة من العمليات المرتبطة بالتدريب والخبرة والذي يقود إلى تغيرات ثابتة نسبيا في قابلية الفرد على الأداء المهاري»[1].

- (كورتماينل) « عرفه بأنه "اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية أو هو تطور وتطبع وتكامل التصرفات والأشكال الحركية».

- (شنابل 1978) « إن التعلم الحركي عبارة عن "عملية الحصول على المعلومات الأولية للحركة والتجارب الأولية للأداء وتحسينها ثم تثبيتها وتعتبر هذه العملية جزء من عملية التطور العام للشخصية».

- (أونجر وجروسنج 1980) عرفا التعلم الحركي بأنه «عملية التغير في السلوك الحركي للفرد والتي تنتج أساسا من خلال ممارسة فعلية للأداء ولا تكون ناتجة من عمليات مؤقتة كالتعب او النضج أو تعاطي المنشطات وغير ذلك من العوامل التي تؤثر وقتيا في السلوك الحركي»[2].

1- 1- شروط التعلم الحركي:

لكي يكون التعلم الحركي هادفا وجيدا فلا بد أن يتم تحت شروط معينة سواء كان هذا التعلم حركيا أم ذهنيا أم اجتماعيا، (إن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط معينة)[3] ولقد اتفقت اغلب المصادر

---

[1] - Schmidt, A. Richard. Motor Control and Learning, Human Kinetics Publishers, Champion. Illinois, 1982

[2] -Singer, N. Robert, Motor Learning and Human Performance, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1981.

[3]- احمد زكي صالح: نظريات التعلم أسسه، مناهجه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981، ص 34.

التي تناولت موضوع التعلم في تحديد أهم تلك الشروط، بحيث أشار كل من مصطفى زيدان وزكي صالح إلى تلك الشروط وحددها فيمايلي:

1-1-1-النضج:

يقصد بالنضج (الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي التكــوين الداخــلي للفـــرد)[1]، ويؤكد (حمانة البخاري) على النضج « هو عامل أساسي للتعلم [2]" ويذهب البعض إلى اعتبار أن النضج عامل أساسي ومهم جدا في عملية التعلم وان لم يكن الوحيد[3] » والذي تحتاجه في العملية التعليمية، وكل المصادر تتفق على انه يوجد نوعين من النضج وهما:

1-1-1-1- النضج العقلي:

المتعلق بالعمليات العصبية بالجهاز العصبي أو درجة النمو العامة في الوظائف العقلية بالأمر الذي يتعلمه الطفل.

1-1-1-2- النضج الجسدي (العضوي):

يقصد به النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف التي يتعلم الفرد في مجالها والنضج بالتالي عقلي وجسدي لان الإنسان كل متكامل، وبالتالي فان (النمو العقلي لا يمكن أن يتحقق إلا بالنمو الجسدي والعكس صحيح، فكل صفة تظهر في قلب يفيض أثرها على الجوارح، وكل فعل يجري على الجوارح فانه قد يرتفع منه اثر إلى القلب والأمر فيه دور، لان المظهر والمخبر كثيرا ما يتلازمان)[4] وأحسن علاقة بين النضج والتعلم يلخصان لنا كل من (محمد مصطفى زيدان) و(رمزية الغريب) في مايلي:

أ- إن التعلم عبارة عن تغير يحدث نتيجة لنشاط يقوم به الكائن الحي، أما النضج فهو عملية طبيعية تقديمية تحدث حتى في حالة خمول كالنوم مثلا.

ب- إن النضج عملية نمو مستمرة تحدث دون إرادة أما التعلم هي عملية تأتي من الداخل وتعتمد اعتمادا نسبيا على شروط المثير الخارجي كالتدريب مثلا.

---

[1]- احمد زكي صالح:مرجع سابق، ص 64.

[2]- عمار محمد عزيز: رسالة لنيل شهادة الماجيستير "التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية اليمنية"200-2001، الجزائر ، ص 48.

[3]- J. Piaget : *La Psychologie de l'Enfant,* P.U.F p 123

[4]- نفس المرجع، ص 50.

ج- إن التعلم يؤدي إلى ظهور استجابات معينة لدى الفرد تميزه عن غيره، بينما يوجد النضج بمظاهر مختلفة عند جميع الأفراد[1].

1-1-2- الدوافع:

هي الطاقات التي ترسم للكائنات الحية أهدافها وغاياتها لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيأ لها أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية [2]، ويطلق (حمانة البخاري) على الدافع اسم الميل ويسميه الغزالي النية والباعث تارة والغريزية أو الشهوة تارة أخرى والذي يعرفه بأنه كل ماهو مقصود بالفطرة[3] وهو محرك السلوك عنده.

1-1-3- الممارسة:

تسمى كذلك باسم التدريب أو التكرار الممارسة وهي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز[4] بحيث انه لا يعني أن يكون الإنسان أو الحيوان ناضجا وان يكون لديه دوافع أو ميل كي يتعلم أو يكتسب مهارة، لابد من توفر عنصر التدريب أيضا حتى يتقن ذلك التعلم أو التدريب[5].

من هنا نلاحظ أن التدريب ليس ضروريا فقط للتعلم بل ولتكوين البناء الرياضي ذاته [6]، وهذا لا يعني بالضرورة أن الكائن الحي لا يتعلم إلا بالتدريب، فقد يتعلم الكائن الحي بصورة عامة من مجرد مرة واحدة أن التعلم لا يحدث إلا تحت شروط الممارسة ، ولكن لا تؤدي بالضرورة إلى نوع من التعلم [7]، وكذلك فان الممارسة أو التكرار الآلي الذي يسير وتيرة واحدة لا يؤدي في اغلب الأحيان إلى درجة عالية من التحسن بل بالعكس من ذلك يعمل على تثبيت الأخطاء التي يصعب فيها التخلص منها[8]، وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلقة إلى حسن انطباعها في ذاكرة الفرد والقدرة على تصورها وبالتالي القدرة على استرجاعها بصورة متقنة فالتكرار يؤدي إلى تحسين العلاقات الضرورية المتبادلة بين عمليات الاستثارة وعمليات الكف في مراكز المخ المناسبة وبالتالي تؤدي إلى

1- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،1983، ص 6.

2- نفس المرجع، ص 53.

3- عمار محمد عزيز : رسالة لنيل شهادة الماجيستير "التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية اليمنية"200-2001، الجزائر، ص 52.

4- رمزية الغريب: مرجع سابق، ص 38.

5- حمانة البخاري: التعلم عند الغزالي، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب، بيروت، 1991، ص 55.

6- J.Piaget : la psychologie des l'intelligence.P.U.F p 158

7- احمد صالح زكي: مرجع سابق، ص 51.

8- سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، ط7، دار المعارف، مصر، 1982، ص 372.

القدرة على إتقان الأداء [1]، وتعد الممارسة ذات أهمية بالغة لعملية التعلم، تعد الممارسة كأساس للتعليم بمعنى انه لا يحدث تعلم دون ممارسة[2]، والممارسة شرط للتعلم بمعنى انه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة وانه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا بتكرار الموقف عدة مرات وظهور تحسن في الأداء، أن الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغيير في أساليب الفرد [3]، ويضيف (حمانة البخاري) إلى الشروط السابقة شرط آخر يراه مهم جدا في عملية التعلم ألا وهو:

1-1-4- الفهم:

أمام سرعة الناس في التحصيل فان عنصر الفهم يأخذ أهمية كبرى بالنسبة لعملية التعلم، فالناس كما يلاحظه الغزالي لا يدرك إلا ماهو واصل إليه والاهتمام بأي شيء أو موضوع كما يلاحظ (جون ديوي) (لا يظهر إلا عندما يتطابق الأنا مع الفكر أو موضوع حين يجد فيها وسيلة التعبير ويصبحان غداءا ضروريا لنشاطه، ولهذا يجب أن نخاطب الناس على حسب عقولهم أي على حسب قدرة فهمهم للمواضيع ، والتدرج في عملية الفهم[4])، أما احمد عزت راجع فقد حدد شرطا آخر لعملية التعلم وهو:

1-1-5- وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:

يتعين عليه حلها حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له وغير متعود عليها وتكون بمثابة عقبة أمامه ويريد حلها بغرض إرضاء حاجاته ورغباته[5].

من خلال ما أوردناه من شروط للتعلم والتي وردت في العديد من المصادر، فإننا نرى بان هذه هي شروط التعلم الجيد، لان الإنسان من اجل أن يتعلم شيئا جديدا فلا بد أن يكون ناضجا، وحتى يستطيع أن يفكر في المشكلة الموجودة والتي تدفعه دوافعه إلى حلها مستعملا في ذلك تفكيره ويتدرب على الحل لكي يصبح عنده عادة يسهل فيما بعد حلها، أي أن شروط التعلم تتلخص حسب الباحث إلى النضج، وجود مشكلة، الدوافع، الفهم والتدريب.

---

[1]- سعد جلال ، محمد علاوي: مرجع سابق، ص 372.

[2] - محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 37.

[3]- نفس المرجع، ص 37.

[4]- حمانة البخاري: مرجع سابق، ص 55.

[5]- احمد عزت راجع: أصول علم النفس، ط 12، دار المعارف، القاهرة، 1979، ص 214.

2-1 مراحل مسار التعلم الحركي:

إن سير التطور للحركات الجديدة والذي نجده في البناء التكتيكي الرياضي أو في تعليم الحركات الرياضية قد قسم إلى مراحل طبقا لضبط المحتوى والنتيجة مستوى التوافق الحركي وهذه المراحل هي:

- المرحلة الأولى: تطور التوافق الخام.
- المرحلة الثانية: تطور التوافق الدقيق (التوافق الجيد).
- المرحلة الثالثة: تثبيت التوافق الدقيق وتطوير الانسجام للوضعيات المختلفة (التوافق الآلي).

إن هذه المراحل تظهر ترتيبا وتطورا لا يمكن مخالفتها و السير فيه عكسيا وعلى أساس ذلك توضع طرق إخراج التعلم الحركي، ويمكن ملاحظة هذه المراحل يشكل عام في عمليات التعلم في الرياضة في العمل الجسمي، يقول (كورت مانيل) « أن ذلك لا يعني بان المراحل ليست بشكل ثابت أو انه لا توجد خطوط فاصلة وإنما يناسب بين مرحلة وأخرى »[1].

1-2-1- مرحلة التوافق الخام:

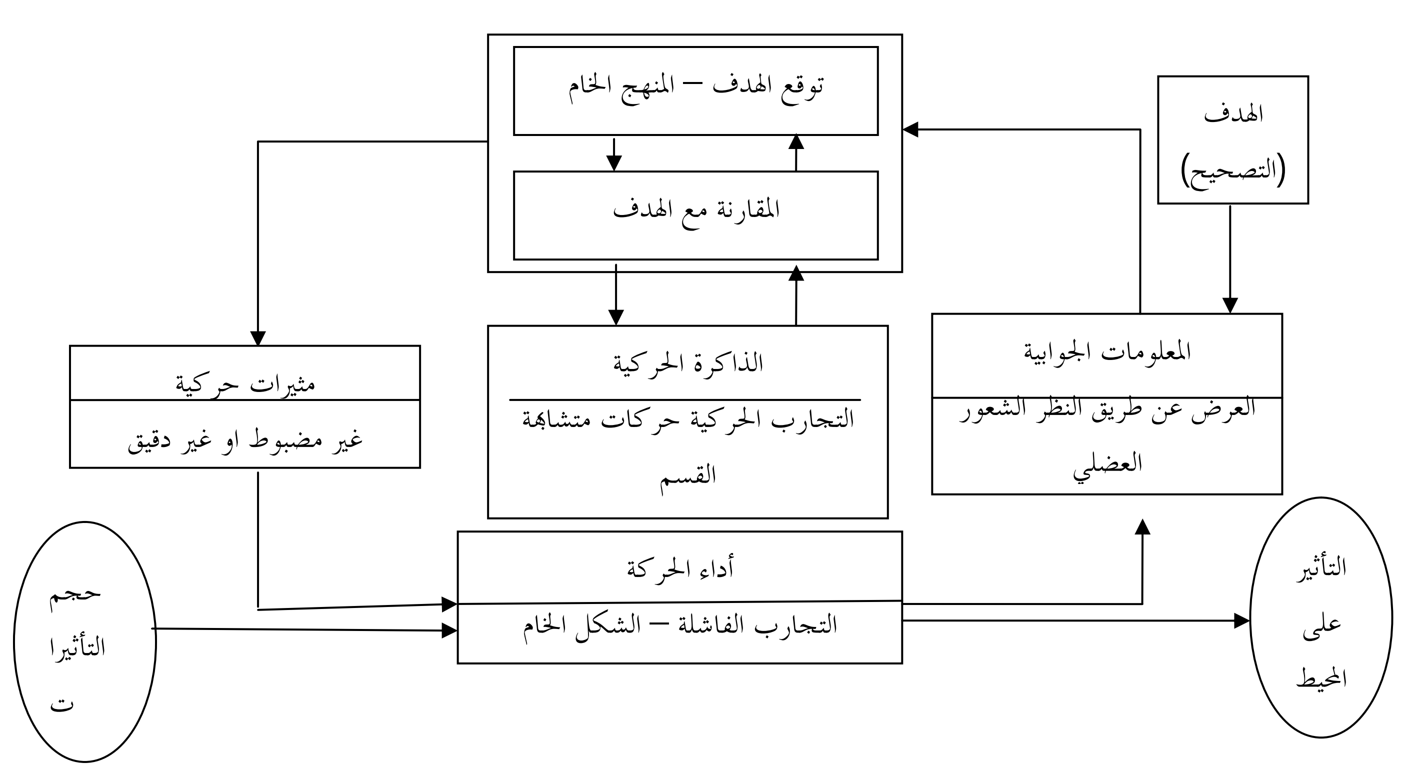
إن مرحلة التعلم الأولي تشمل سير التعلم من التصرف على المعلومات الأولية وتعليم سير الحركة إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة تحت ظروف ومتطلبات مناسبة.

إن المقدرة على الأداء في المرحلة الأولى غير متكاملة في كثير من أمورها ، يقول (كورت مانيل): «أن مراحل التعلم تبدأ باستيعاب الواجب المراد تعلمه من قبل المتعلم، وهذا يرتبط الاستيعاب الأول بالحركات المراد تعلمها [2]»، فإذا أراد المتعلم الحصول على التعلم فعليه أن يتوقع الهدف الذي يريد الحصول عليه بواسطة التعلم بشكل مضبوط.

يقول (بسطويسي أحمد) « إن مرحلة التوافق الأولي للحركة بالإضافة إلى مرحلة التوافق الأولي للحركة بمرحلة الاكتساب الأولي أو مرحلة الإدراك الأولي مرحلة التوافق الخام للحركة ، وعلى ذلك تهدف تلك المرحلة إلى اكتساب المتعلم وإدراكه التوافق الحركي الأولي للمهارة ....والذي يسمى بالشكل الخام، وفي تلك المرحلة تدرس التربية البدنية والرياضية في المدرسة أو أول مرحلة من مراحل تعلم

[1]- كورت مانيل: التعلم الحركي ، (ترجمة) عبد علي نصيف، ط1، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1980، ص 119.
[2]- نفس المرجع، ص 119.

الناشئين في الأندية الرياضية»[1]، إن مميزات المرحلة الأولى كما تصورها (كورت مانيل) باعتبارها دائرة للعمل العضوي كما هي موضحة بالشكل التالي[2]:



شكل رقم 23: يوضح التوافق الحركي: كمية ونوعية مجرى المعلومات في مرحلة التعلم الأولى.

1-2-2- المرحلة الثانية : مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة:

لن المرحلة تحتوي سير التعلم للانتقال من مرحلة التوافق الخام إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم عن أراء الحركة دون أخطاء تقريبا، ويقول (بسطويسي أحمد) «تهدف تلك المرحلة إلى التخلص من معظم الأخطاء الفنية الكثيرة والتي تميزت بها المرحلة التعليمية السابقة حتى تبدو الحركة نظيفة خالية من الزوايا الحادة والحركات الغريبة في مسار الحركة»[3].

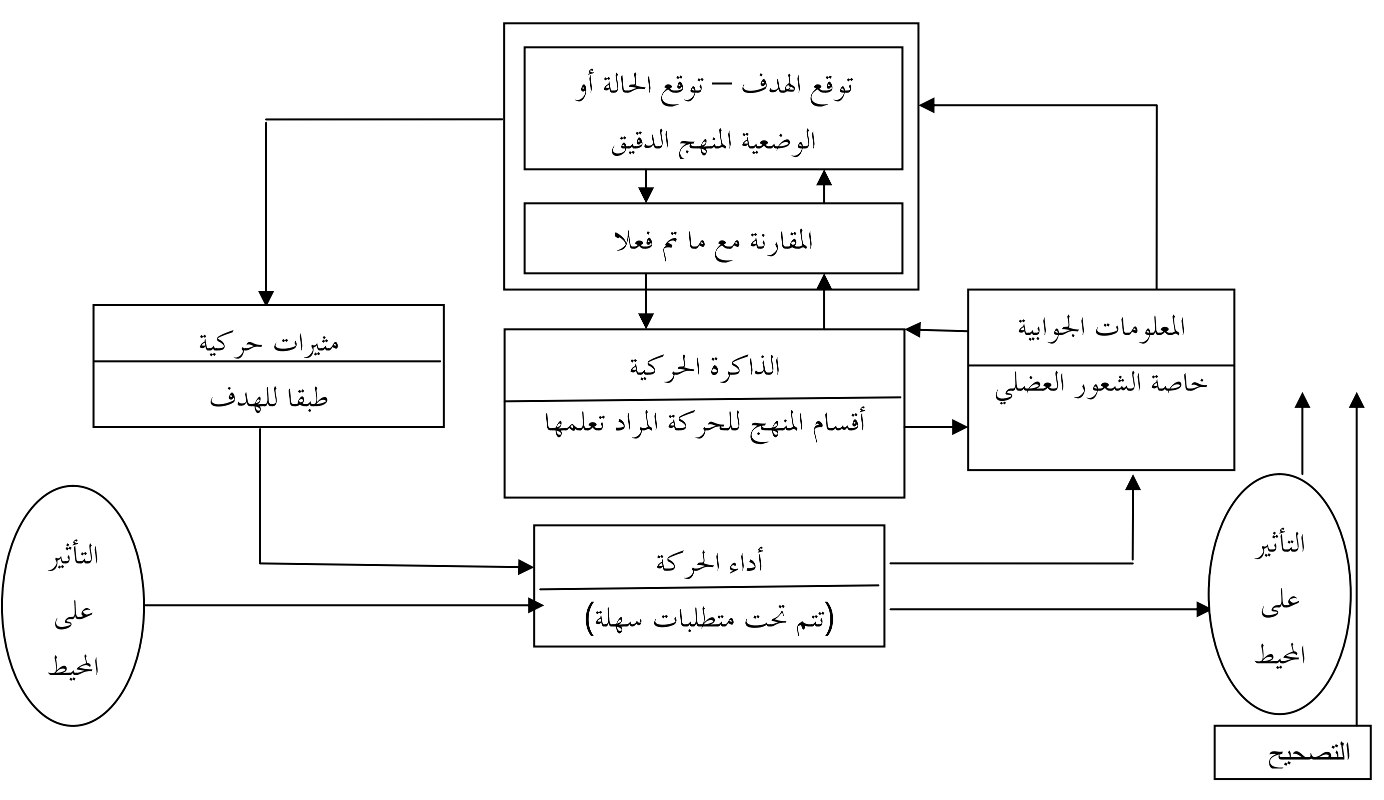
1- بسطويسي احمد: أسس ونظريات الحركة، ط1، دار الفكر العربي، بغداد ، 1996، ص 79.

2- كورت مانيل: مرجع سابق، ص 124.

3- بسطويسي احمد: مرجع سابق، ص 84.

و نسمي نتائج المرحلة الثانية بالتوافق الدقيق أي الوصول إلى مرحلة عالية التنظيم وعمل القوى، والأجزاء الحركية والأقسام الحركية كما يصبح السير الحركي متناسق وانسيابي وتختفي الحركات الزائدة والمصاحبة، بالنسبة لتوجه الأداء الحركي يصبح بسيطرة أكثر مع دقة الهدف [(1)].

يقول (محمد عادل رشدي) أن «المدرب الناجح هو الذي يعرف كيف ومتى يتدخل التوجيه للفرد الرياضي ويعمل على أن تكون الحركة اقتصادية وجميلة ومستقرة وثابتة ويستطيع الفرد الرياضي السيطرة والحكم فيها عندما يشعر بان الحركة بالصورة الجيدة وأنها في متناول إمكانية بدون أي جهد [(2)]»، فهو يتفق بذلك مع (كورت مانيل) في القول «أن البناء الحركي ينسجم مع غرض الحركة ويشمل ذلك التكنيك إلى حد بعيد»[(3)]،كما يوضح (كورت مانيل) بالنموذج التالي نوعية التوافق الحركي ونوعية سير المعلومات في المرحلة الثانية من التعلم الحركي[(4)].



شكل رقم24: يوضح التوافق الحركي وسير المعلومات كما ونوعا في مرحلة التعلم الثانية.

---

[1]- كورت مانيل: مرجع سابق، ص 129.

[2]- محمد عادل رشدي: علم النفس التجريبي الرياضي، دار المسيرة، عمان، 1987، ص 181.

[3]- كورت مانيل: مرجع سابق، ص 129.

[4]- نفس المرجع، ص 135.

1-2-3- المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة:

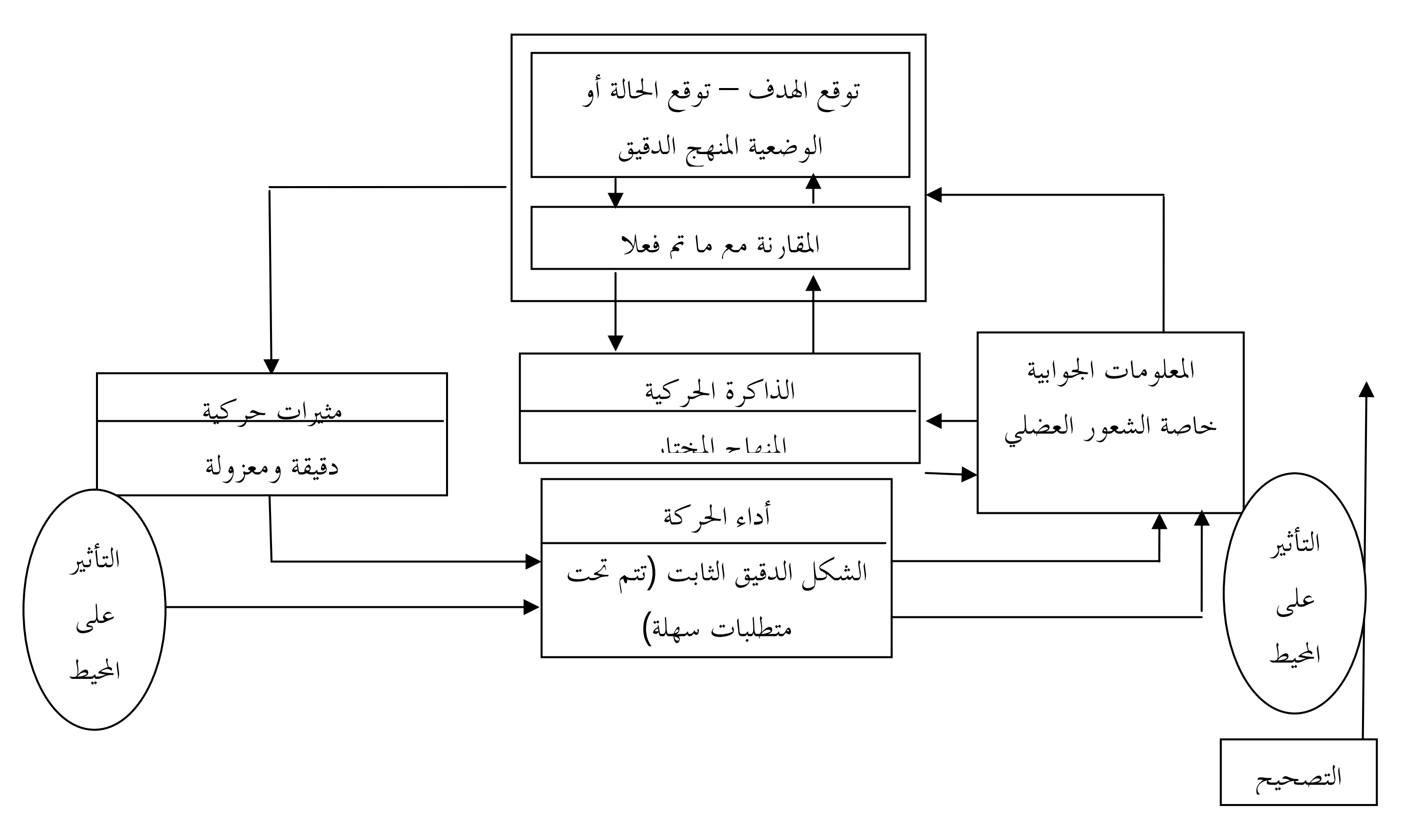
إن مرحلة التعلم الثالثة تشمل سير التعلم من مرحلة التوافق الدقيق حتى المرحلة التي يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة بنجاح تحت جميع الظروف وحتى تحت المتطلبات الصعبة وغير المتعود عليها كما يجب أن يحل الواجب في المنافسات وتحت ظروف صعبة مع ضمان انسجام البناء الحركي والتكنيك مع هدف وغرض الحركة وهذا يعني تهيئة جميع المتطلبات للحصول على الانجاز الرياضي العالي.يقول (بسطويسي احمد بسطويسي) « مرحلة الكمال الحركي والذي هو أول درجة من درجات الطموح لهذه الحقبة من الزمن »[1] ويسمي (كورت مانيل) نتائج مرحلة التعلم الثالثة ب «مرحلة الانسجام للوضعيات المتغيرة أو مرحلة المقدرة والبناء نتوصل إلى أعلي درجة لتنظيم وضبط عمل القوى سوية، وللأجزاء وأقسام الحركة وبالتالي الوصول إلى التوافق الدقيق الثابت مع ربط حتى الحركة التي درجة احتكاكها قليلة كالجليد والسائل بالرغبة والشوق عند أدائها، وان الأداء الشعوري للحركة كاملا والذي تحول مهارة حركية مسيطرة عليها يعمل على زيادة الثقة من الرياضة والحياة الميدانية ويعطي الرياضي الثقة العالية بنفسه»[2]، ويذكر (بسطويسي احمد بسطويسي) أن المرحلة الثالثة تعتبر «من مراحل التعلم الحركي وهي المرحلة الحاسمة للحركة ، حيث تصل إلى درجة الكمال والثبات الحركي، فما نشاهده اليوم من كمال وثبات حركي[3]»، كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانيات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة:

---

[1]- عباس احمد صالح السامرائي، بسطويسي احمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، دار الفكر العربي، بغداد ، 1984، ص 47.

[2]- كورت مانيل: مرجع سابق، ص 141.

[3]- بسطويسي احمد بسطويسي: مرجع سابق، ص 89.



شكل رقم 25: يوضح التوافق الحركي وسير المعلومات كما ونوعا في مرحلة التعلم الثالثة.

2- نظريات التعلم الحركي:

يقصد بالنظرية في علم النفس المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان[1]، ويمكن تعريف النظرية كما يعرفها (بريثوايت) R.B BRETHWAITE بأنها تتألف من «مجموعة فروض تؤلف نسقا استنباطيا، بحيث تكون بعض الفروض مقدمات تتبعها منطقيا الفروض الأخرى»، ويعرفها (فردكيرلنجر) F. KERLINGER بأنها «مجموعة من المفاهيم يتصل بعضها ببعض، ومن التعريفات والقضايا التي تبرز نظرة منظمة لمجموعة من الظواهر، وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، بغية تفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها[2]»، وكما يعرف التعليم (بسطويسي احمد) «اكتساب للمعرفة المبنية على الخبرة والتجربة ويعرفه كذلك"تغيير من سلوك الفرد وتعديل فيه[3]».

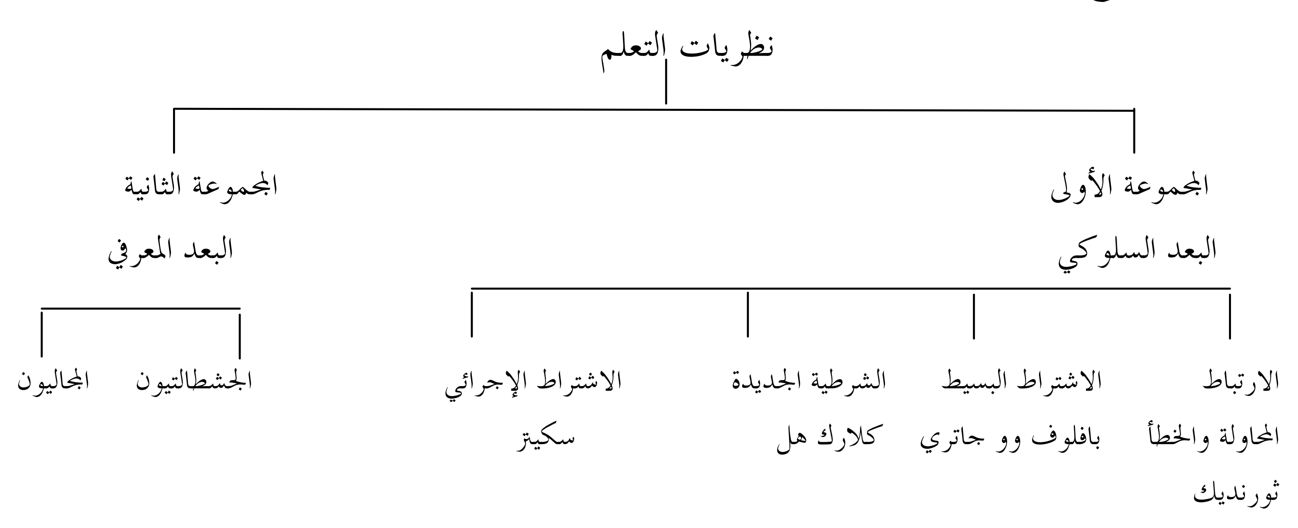
ويعرف التعليم (جابر عبد الحميد جابر) «انه تغيير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران»، وقد تعددت النظريات بتعدد المختصين في حقل علم النفس التربوي خاصة وعلم النفس عامة

1- محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 75.

2- جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 1982، ص 154.

3- بسطويسي احمد بسطويسي : مرجع سابق، ص 47.

و لم يكن هذا الخلاف في النظريات وإنما اختلاف الآراء في تفسير ظاهرة النفس الإنسانية، وعلى الرغم من ذلك فقد كانت النتائج هادفة لغاية واحدة، من حيث المبدأ يمكن القول أننا لا نناقش نظريات في التربية البدنية والرياضية لان ذلك من صميم اختصاص علم النفس، ولكننا سوف ننوه فقط عن نظريات التعلم وبعدها سوف نتناول أهم الخطوط التي توصل إليها العلماء لتكون أساسا لنظريات التربية البدنية والرياضية وطرق التعلم بها ويقسم (محمد مصطفى زيدان) نظريات التعلم إلى مجموعتين، كما هو موضح في الشكل الأتي[1]:



شكل رقم 26: نظريات التعلم.

[1] - محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 76.

3- نظريات التعلم في التربية البدنية والرياضية:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم، وفيما يلي عرض موجز لنظريات التعلم التالية و يمكن الاستفادة منها في تعلم المهارات الحركية و التدريب عليها وإتقانها.

النظرية	المحددات الأساسية	التطبيقات	الموقف/النشاط
التعلم الشرطي.	- يركز على طبيعة البيئة التعليمية. - ارتباط المثير بالاستجابة. -الاستجابة الشرطية.	- استخدام الدوافع أو الحوافز أو غيرها من المدعمات. - الأهمية للأجزاء التي يتكون منها الكل.	- مثير/ استجابة.
التعلم بالاستبصار.	- يركز على الإدراك الشخصي للبيئة والتفاعل الديناميكي بين الفرد والبيئة. - يرتبط بعمليات الإدراك والتفكير وحل المشكلات.	- مراعاة الفروق الفردية - تشكيل الخبرات التعليمية لحل المشكلات. - إعطاء الأهمية للكل قبل الاهتمام بالأجزاء.	استبصار / أداء أو أدراك .
التحكم الذاتي.	- تأثير التغذية الراجعة على السلوك. - التحكم والضبط الذاتي.	- مراعاة قيام المتعلم . - استخدام قدرته على التحكم والضبط الذاتي.	مدخل / مخرج.
معالجة المعلومات.	- عمليات الانتباه والتركيز ومختلف العمليات الداخلية المرتبطة بتنظيم واستيعاب المعلومات.	- الاهتمام بطريقة تقديم المعلومات استخدام مختلف الأساليب التنظيمية للارتقاء بعملية معالجة المعلومات.	معلومات / سلوك.
التعلم الاجتماعي	- يركز على أهمية المتغيرات المعرفية. - أهمية النمذجة والقدرة وملاحظة الآخرين والتعزيز الاجتماعي.	- الاهتمام بأداء النموذج. - الثواب والعقاب. - أهمية القدرة الحسنة.	نموذج / سلوك النموذج.

جدول رقم 3: يوضح دراسة مقارنة بين النظريات التعلم المختلفة.[1]

[1]- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، ط1، دار المعارف، القاهرة،1996، ص 130.

4- مفهوم المهارة:

لقد وردت تعاريف عدة للمهارة وبمفاهيم كثيرة من قبل المختصين، ففي المفهوم العام عرفها (احمد خاطر وآخرون) بأنها «جوهر الأداء الذي يتميز بإنجاز كبير من العمل مع بذل مقدار من الجهد البسيط". كما عرفها (محمد خير الله ممدوح) بأنها «تلك النشاطات التي تستلزم استخدام العضلات الكبيرة والصغيرة بنوع من التآزر يؤدي إلى الكفاية والجودة في الأداء».

وفي هذا الخصوص يقول (وجيه محجوب) «نفهم تحت إصلاح المهارة حل الواجب للمسار الحركي لتكوين مجموعة أجزائه في التغذية الراجعة»، ويضيف «بأنها القابلية للانجاز العالي في الحركات الدقيقة»[1]، وبالتالي فهي تعبر عن كفاءة الشخص في الأداء الحركي، يقول (مفتي إبراهيم حماد) «تعرف المهارة بأنها المقدرة على التوصل إلى نتيجة، من خلال القيام بأداء واجب حركي بأقصى درجة من الإتقان، مع اقل بذل للطاقة وفي اقصر زمن ممكن[2]».

4-1المهارة الحركية:

تعـــد المـــهـــارة الحركـــية في الألعاب قـــدرة الفـــرد علـــى أداء الحركـــات الخاصـــة بتلـــك اللعبـــــة بدقـــــة وكفـــاية عـــــالية، (المهارة في أي لعبة من الألعاب تشير إلى قدرة الفرد على أداء مجموعة الحركات الخاصة التي تتضمنها اللعبة بدقة وكفاية ونجاح، وتتطلب القدرة على استخدام اللعبة بدقة وكفاية ونجاح، وتتطلب القدرة على استخدام العضلات العاملة بتوافق وانسيابية)، أما (زكي محمد حسين) فيقول عن المهارة الحركية في الميدان الرياضي «ماهي إلا برنامج ذهني لتنفيذ حركة معينة، يكتسبه الرياضي من خلال التعلم الحركي، ويتميز هذا البرنامج الحركي الذهني بثبات عال، بحيث يتمكن الرياضي من تنفيذ الحركة بصورة إرادية وثابتة في جميع الظروف والمواقف»[3]، ويقول (أسامة راتب) «قد تستعمل المهارة للتعبير عن الواجب الحركي وقد تستخدم للتعبير عن نوعية الأداء ،فهو بمثابة السلوك الذي يمكن ملاحظته»[4].

[1] - وجيه محجوب: التحليل الحركي، دار الكتب والوثائق، جامعة بغداد، 1987، ص 56.

[2] - مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، دار المعارف، القاهرة ،1998، ص.130 .

[3] - زكي محمد حسين: الكرة الطائرة بناء المهارات الفنية والتخطيطية، ط1، دار الكتب، بيروت، 1998، ص16.

[4] - أسامة كامل راتب: الإعداد النفسي للتدريب الناشئين، ط1، دار الفكر العربي، بغداد، 1997، ص 67.

4-2- المهارة الرياضية:

4-2-1- مفهومها:

-عرفها (محمد خير الله ممدوح) بأنها «تلك النشاطات التي تستلزم استخدام العضلات الكبيرة والصغيرة بنوع من التآزر يؤدي إلى الكفاية والجودة في الأداء».[(1)]

- وعرفها (أحمد خاطر وآخرون) بأنها:«جوهر الأداء الذي يتميز بإنجاز كبير من العمل مع بذل مقدار من الجهد البسيط».[(2)]

-وتعني أيضا «القدرة على استخدام الفرد لمعلوماته بكفاية واستعداد للإنجاز»[(3)].

4-2-2- مفهوم المهارة الحركية الرياضية:

-«هي ذلك الأداء الحركي الضروري الذي يهدف إلى تحقيق غرض معين في الرياضة التخصصية وفقا لقواعد التنافس فيها».[(4)]

-ويرى كل من (غوثري وكناب) بأنها :«المقدرة المكتسبة لتحقيق أهدافه محددة سلفا بأقصى درجة ممكنة من الثقة وبحد أدنى من الإنفاق في الزمن والطاقة».[(5)]

-«هي عصب الأداء وجوهره في أي رياضة وإنجازها يعتمد على الإعداد البدني ويبنى عليها الإعداد الخططي والنفسي والذهني».[(6)]

-وعرفها (نجاح مهدي شلش وأكرم محمد صبحي) «بأنها عمل وظيفي لها هدف أو غرض يستوجب الوصول إليه ويتطلب حركة طوعية للجسم أو أحد أعضائه لكي يؤدي الحركة أداء سليما».

4-2-3- تصنيف المهارات الحركية:

تعدد و تتباين تصنيفات المهارت الحركية تبعا للعناصر المشكلة لها تارة، و كيفية أدائها تارة أخرى، و بالانفرادية أو التنافسية من جهة، وعليه سنورد وفقا للتسلسل التاريخي تصنيفات العديد من العلماء و الباحثين كما يلي[(7)]:

---

[1]- عادل ع البصير علي: التدريب الرياضي والتكامل بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، 199ص157.

[2]- نفس المرجع، ص 158.

[3]- بسطويسي احمد: أسس ونظريات التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة 1999، ص 57.

[4]- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي التربوي، ط1، المختار للنشر والتوزيع القاهرة،2002، ص 102.

[5]- عادل ع البصير علي: مرجع سابق، ص 162.

[6]- مفتي إبراهيم حماد: مرجع سابق ، ص 7.

[7]- وجيه محجوب: مرجع سابق، ص 15.

4-2-3-1- تصنيف بولتن (poulton 1957):

المعدل من طرف و المعروف باسم تصنيف تصنيف الانغلاق -الانفتاح، بعبارة أخرى كلما تم تأدية المهارة دون أدنى تدخل لعناصر البيئة التنافسية سميت المهارات هنا بالمهارات المغلقة و من أمثلتها: الرماية بالسهم، رمي الجلة، رمي القرص... أما إذا تأثر أداء المهارة بالمنافسين، أو حتى بالأداة المستعملة أطلق على المهارت هنا المهارات المفتوحة ومن أمثلتها مهارات كرة القدم، مهارات كرة السلة ، مهارات كرة الطائرة ، مهارات كرة اليد.

4--2-3-2- صنفه سنجر (SINGER 1982):

المهارت الحركية تبعا للأساسيات الآتية:

-ما يشترك في أداء المهارة من أجزاء الجسم.

-ما يستغرقه أداء المهارة من زمن.

-ما يوظف في معلومات ومعارف تساهم في أداء المهارة.

-المعلومات الجوابية المستند عليها في أداء المهارة.

4-2-3-3- صنفه ستيلينجر (STALINGER 1982):

المهارات بناء على الآتي:

-المهارات المستمرة من أمثلتها نجد : الجري ، التجديف ، الدراجات، السباحة...بمعنى أخر المهارات هنا لا تكون لها بدايات ونهايات محددة، بل تبقى في استمرارية بناء رغبة وجهد ة إمكانيات المؤدي.

-المهارات المنفصلة من أمثلتها نجد : ضربة الجزاء في كرة القدم، الإرسال في كرة الطائرة .. المهارات هنا عكس سابقتها لها بدايات و نهايات بينة.

-المهارات المتسلسلة من أمثلتها نجد : مهارات كرة القدم، مهارات كرة الطائرة، مهارات كرة اليد، كرة السلة المهارات هنا تتأثر بالكثير من المتغـــــيرات كالمنافـــــس، الأداء أو الأدوات المستـــــخدمة فيها، الوضعية التنافسية في حد ذاتها [(1)].

4-2-3-4- صنفه فتس(FITTSS):

المهارات بناء على حركة أو سكون كل المؤدي و الهدف على النحو الأتي:

[1]- وجيه محجوب: مرجع سابق، ص 28.

-حالة ثبوت كل من المؤدي و الهدف مثل : الرماية بالسهم من مكان ثابت نحو هدف محدد ثابت غير متحرك.

-حالة حركة كل من المؤدي و الهدف مثل : التمريرات العشرة في الألعاب شبه الرياضية.

-حالة المؤدي متحرك و الهدف ثابت مثل : التسديد بالجري في كرة السلة.

-حالة المؤدي ثابت و الهدف متحرك.

4-2-3-5- صنف بوب دافز وآخرون(BOB DAVIS 'ETAL – 1994):

للمهارات الحركية بالاعتماد على السرعة التي تتخل أثناء أداء المهارة، و عليه أوجدوا ما يلي:

-مهارات ذات سرعة ذاتية : هنا المؤدي مسؤول على إعطاء السرعة المطلوبة للمهارة ، و التحكم فيها في البداية فقط ، لكنها فيما يلي تخرج عن سيطرته و تحكمه.

-مهارات ذات سرعة خارجية : تحتكم المهارات هنا لظروف البيئة المحيطة مثلما هو الحال في سباق السفن الشراعية.

4-2-4- خطوات تعلم المهارات الحركية:

يندرج تعلم المهارات الحركية ضمن التعلم الذي يمس الجانب الحسي – الحركي ، لكن قبل الحديث عن ما ينبغي إتباعه من خطوات مهمة أثناء تعليم المهارات الحركية من ربح الوقت و الجهد في عملية التعلم لابد توفير جملة من الشروط في الفرد المتعلم نذكر منها[1] :

-توافر الدوافع لدى المتعلم (الذاتي ، أو المكتسب).

-إن تناسب المهارة مستوى الطلاب (النضج العقلي و الجسدي).

-توافر عناصر اللياقة البدنية لدى الطالب المؤدي للمهارة معنى ذلك إن يفي الجسم بمتطلبات الحركة

-إن يكون لدى الطالب خبرات حركية يبني ويكتسب على ضوئها الحركة الجديدة.

-سلامة الحواس المستقبلة مثل الحركية.

4-2-4-1 الشرح:

تعد خطوة التعريف و الشرح للمهارة أول ما يبدأ به الدرس عند تعليم طلابه للمهارات الحركية المختلفة و خاصة الجديدة منها فمهمة هذه الخطوة هو تكوين الفكرة العامة عن الحركة مع لفت الانتباه إلى الأجزاء الرئيسية المشكلة لها.

---

[1]- محمد الشحات: تدريس التربية البدنية الرياضية، المعلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر ، 2007، ص 185،186.

خطوة الشرح لا ينبغي أن تطول عند تعليم صغار السن لأنهم يغلبون استعمال الحواس عن العقل في إدراكهم لأشياء[1].

2-4-2-4 تقديم النموذج:

هنا يقدم المدرس النموذج للمهارة الحركية المطلوبة التي ينوي تدريسها، و عليه أن يقدمها بصورة سليمة لكي يتم التعلم على أكمل وجه خاصة إذا كانت جديدة على الطلاب و بحكم أنه قلما نجد مدرس التربية البدنية و الرياضية يجيد المهارات الرياضية في الألعاب الجماعية و الفردية فان الطرق متعدد لتأدية النموذج أمام أعين الطلاب نذكر منها على سبيل المثال:

-تأدية المهارة من طرف المدرس شريطة وقوفه في وضعية تسمح لجميع الطلاب من رؤية الأداء (يستحسن وضع تشكيلات معينة للطلاب كأن يكون قصار القامة من الطلاب في الأمام).

-الاستنجاد بأحد الطلاب المهرة في تأدية المهارة المقصودة بالتعلم مع الالتزام بما قيل في حق المدرس في العنصر السابق.

-الاستعانة بالنموذج المعدة مسبقا لهذا الغرض ، و المشاهد ، و الصور المتحركة في عرض المهارة على الطلاب.

-استخدام شريط فديو، أو قرص مضغوط على جهاز الإعلام الآلي أو الكتيب التعليمي (استخدام التكنولوجيا في التعليم) في عرض المهارة لأحد الأبطال.

-استخدام أوراق الواجب– كما في الأسلوب التدريبي و التبادلي– و التي تبين أوضاع الجسم أثناء أداء المهارة بشكل تفصيلي.

4-2-5- طرق تعليم المهارات الحركية:

4-2-5-1- الطريقة الكلية:

إن هذه الطريقة تستعمل في تدريب المهارات البسيطة إلا أن معظم البحوث العلمية تحبذ استخدام هذه الطريقة في التعلم إذا كان بوسع اللاعب استيعاب المهارة بأجمعها.[2]

كما أثمن مزايا هذه الطريقة هي أنها تهتم بدرجة كبيرة بالعمل على خلق أسس التذكر الحركي للمهارة وذلك لأن الفرد يقوم باستدعاء واسترجاع المهارة الحركية كوحدة واحدة، أي ارتباطها بأجزائها

---

[1]- محمد الشحات: مرجع سابق، ص191 .

[2]- مروان ع المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي، ط1،مؤسسة الوراق، عمان ،الأردن،2000، ص189 .

المختلفة دون تجزئة، إلا أن هذه الطريقة من الصوبة استخدامها عند تعلم المهارات الحركية المركبة التي تتميز بالصعوبة .[1]

4-2-5-2-الطريقة الجزئية:

وهي الطريقة المتدرجة لتعليم المهارة مع تقسيمها إلى أجزاء متتالية على أن يؤدى كل جزء على حدى حتى يتم إتقانها، بحيث يقوم اللاعب بربط هذه الأجزاء مع بعضها البعض حتى يصل في النهاية إلى الحركة إلى السليمة ككل، [2]وبالرغم من مناسبة هذه الطريقة لبعض المهارات الحركية التي تتميز بالصعوبة والتعقيد إلا أنها لا تتناسب مع المهارات الحركية السهلة البسيطة أو الحركات التي لا يمكن تجزئتها.

ومن أهم عيوب هذه الطريقة أنه في كثير من الأحيان تفقد بعض أجزاء المهارة الحركية الارتباط الصحيح بالأجزاء الأخرى، مما يعمل على تأخير إتقان التوافق المنشود للمهارة الحركية وظهور بعض العادات الحركية الخاطئة كنتيجة لربط الأجزاء المنفصلة بعضها بالبعض الأخر.

إن لكل من الطريقة الكلية والجزئية محاسنها ومساوئها كما أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على اختيار الطريقة الصحيحة في التعلم ومن هذه العوامل نوعية اللاعب ونوعية المهارات المنفصلة، فإذا كانت المهارة معقدة وطويلة يحبذ استخدام الطريقة الجزئية،كما أن نوعية المدرب ومستواه يؤثران على طريقة التعلم.

4-2-5-3-الطريقة المختلطة (الكلية الجزئية):

في كثير من الأحيان يفضل استخدام الطريقتين معا لكي تتحقق الاستفادة من مزايا كل منهما وفي نفس الوقت تلافي عيوب كل طريقة، وقد دلت التجارب والخبرات على أن التعلم بالطريقة الكلية الجزئية تحقق أحسن النتائج بالنسبة لمعظم المهارات الحركية.[3]

5- التعلم الحركي وأهميته في تعليم المهارات الأساسية :

- يعد التعلم الحركي أحد فروع العملية التعليمية والتي تميز الفرد المتعلم منذ ولادته وحتى وفاته، والتعلم الحركي عبارة عن عملية الحصول على المعلومات الأولية للحركة والتجارب للأداء وتحسينها

---

[1]- مروان ع المجيد إبراهيم :مرجع سابق، ص 190 .

[2]- عطا الله احمد: مرجع سابق، ص 145.

[3]- بسطويسي احمد: مرجع سابق، ص 113.

وتثبيتها، وتعد هذه العملية جزء من عملية التطور العام للشخصية، وهو أيضا مجموعة من العمليات المرتبطة بالتدريب التي تقود إلى تغيرات (ثابتة نسبياً في الأداء).[1]

- أن المهارات الأساسية ضرورية في تعلم الألعاب الرياضية حيث أن الطفل مهما بلغ من درجات النضج فأنه لا يستطيع أن يتعلم مهارة من المهارات الأساسية للعينة أو النشاط الذي سيتم تخصصه فيها وبناءا على ذلك يمكن تقسيم المهارات الأساسية إلى النوعين التاليين[2]:

أ- المهارات الأساسية التي تستخدم في جميع الأنشطة الرياضية كالجري والوثب والحجل والرمي والدفع والتوازن وهذه المهارات لا تخلو منها أي لعبة رياضية .

ب -المهارات الأساسية الضرورية لنوع النشاط الرياضي والتي تكون في مجموعهما تلك المهارات التخصصية المركبة،أي أنها مهارات يبنى عليها تقسيم للمهارة يكون أكثر صعوبة وتعقيد، ولما كانت المهارات الحركية بمختلف أنواعها ماهي ألا عبارة عن سلسلة من الحركات وكل حركة ملهي ألا استجابات لمثير حركي معين لذلك يمكن أن نقسم المهارات الحركية الأساسية المستخدمة في المجال الرياضي طبقآ لذلك إلى ما يلي:

- الحركات الانتقالية المباشرة والتي تسجل على الحركات التي يتم بموجبها انتقال اللاعب من مكان لآخر.

- حركات الانتقال غير المباشر تشمل الحركات التي ينتج عنها تحريك للأجسام الأخرى[3].

وفيما يخص تعلم المهارات الحركية المركبة نرى أن هناك عوامل واضحة جداً لتعلم وتطوير المهارات الرياضية إضافة إلى عوامل الاستيعاب والتشويق والإثارة والممارسة والإتقان لذلك نجد عوامل التعلم بشكل أخر وهي ثلاث عوامل واعتبارات هي:

- عملية التعليم .
- العوامل الشخصية للمتعلم .
- مكان التعلم.

---

1 -زيد عبد ناهدة ، أساسيات التعلم الحركي، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2008، ص 95.

2 -أ. د. عـــادل فاضل علـــي: مرجع سابق، ص 12.

3- نجاح مهدي شلش، أكرم محمد صبحي محمود :التعلم الحركي، ط2 ،دار الكتب ، الموصل 2000 ، ص 26 .

6- الجهاز العصبي:

إن فهم الجهاز العصبي وطريقة عمله جزء مهم للتعرف على سيكولوجية الإنسان، ويساهم كثيرا في تفسير المشاكل السيكولوجية. (1)

ويعتبر الجهاز العصبي بمثابة الجهاز المسيطر في الجسم بحيث يتحكم في باقي الأجهزة عن طريق إرسال إشارات وهي الرسائل العصبية، وينقسم إلى قسمين أساسيين. (2)

- الجهاز العصبي المركزي:

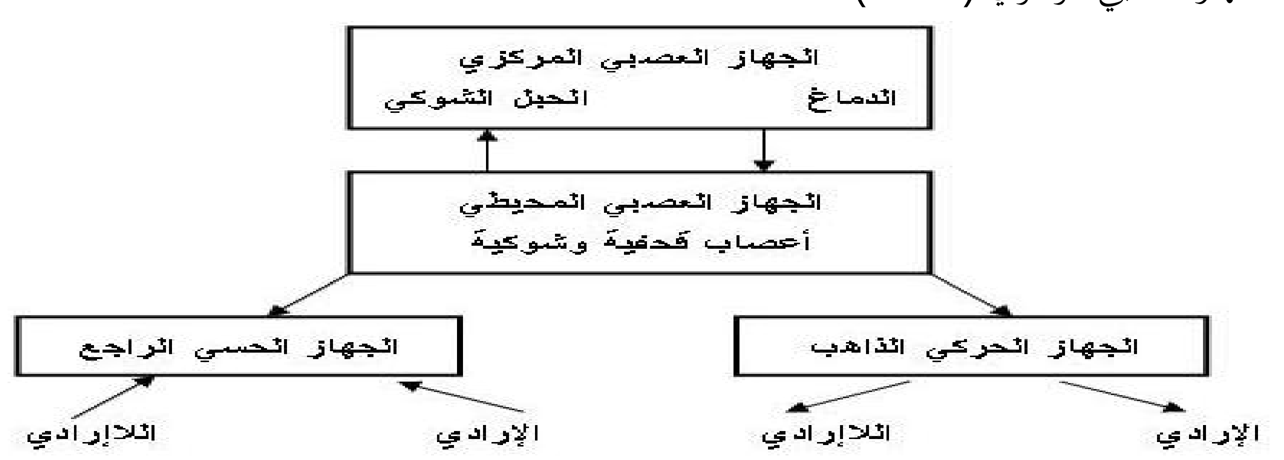
وهو الذي يتحكم في السلوك الإرادي للإنسان ويشمل المخ ومقدمته ووسطه والمؤخرة والنخاع الشوكي ولكل واحد من هذه الأجزاء وظائفه الخاصة به.

- الجهاز العصبي المحيطي:

و هو يتحكم في السلوك اللاإرادي للإنسان، ويعمل بشكل تلقائي ويسيطر على الجهاز الدوري التنفسي، الهضمي البولي، التناسلي، الجلد والغدد.

6-1- الاتصال العصبي العضلي:

الخلية العصبية الحركية تتصل بالليف العضلي بمكان يعرف بالاتصال العصبي العضلي ووظيفته أساساً كما في مكان الاتصال العصبي العصبي، حيث يتمدد إلى قرص مسطح يعرف بقرص النهاية الحركية، وفيها ينتقل الحافز إلى العضلـــــة. ولأدراك كيفية حدوث الفعل العضلي يجب إن نعود إلى تركيب الجهاز العصبي المركزي (CNS)(3).



شكل رقم 27: يبين آلية عمل الجهاز العصبي المركزي (CNS)

1- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999 ، ص31.

2- د حسين أحمد وآخرون: علم النفس الفيزيولوجي، ط 1، مكتبة الأنجلوا المصرية، مصر، 2002 ،ص 03.

3- د. عـــادل فاضل علـــي: مرجع سابق، ص 18.

6-2- آلية العمل العصبي العضلي:

إن أي عمل عضلي إرادي مهما كان حجمه يستوجب إنجازه المرور في العديد من المراحل المتعاقبة وبشكل سريع جداً، ويمكن إجمال هذه المراحل كما يأتي[1]:

6-3 - مراحل إصدار وتوجيه الحافز العصبي الحركي:

يصدر الحافز العصبي الحركي من القشرة الدماغية في جانب الدماغ المعاكس لجانب الجسم الذي ستنجز منه الحركة المطلوبة ثم تتم معالجة هذا الحافز لتحديد وجهته وشدته، وذلك بتدخل من الدماغ الأوسط والمخيخ وحسب طبيعة الحركة المطلوبة في المهارات الأساسية ومحل الوصول للتوافق العصبي العضلي.

6-3-1 - مرحلة انتقال الحافز العصبي:

ينتقل الحافز العصبي من الدماغ الأوسط عبر الجسر والنخاع المستطيل إلى الحبل الشوكي ومنه عبر القرون الأمامية للمادة الرمادية إلى الأعصاب الشوكية المحيطية والتي بدورها تنقلها إلى العضلات المسؤولة عن إنجاز ذلك العمل مع الإشارة إلى إن الحافز العصبي ينتقل عبر العصب الشوكي (عصب ألفا) في عدد محدود من محاور الخلايا العصبية المحركة (أعصاب بيتا) وحسب طبيعة وحجم العمل الحركي المراد إنجازه، ومن ثم يمر ذلك الحافز عبر التفرعات النهائية (لأعصاب بيتا) والتي تسمى (أعصاب جاما) حيث ينتهي كل عصب من (أعصاب جاما) بليف عضلي واحد عبر ما يسمى بالصفيحة العصبية.

6-3-2 - مرحلة الانقباض العضلي:

عند وصول الحافز العصبي إلى الليف العضلي وعبر آلية خاصة تحكمها بعض العوامل البيوميكانيكية يحدث الانقباض العضلي مصحوباً بتوليد قوة عضلية ساحبة توظف للتأثير في منظومة روافع العمل الحركي لإنجازه الحركة المطلوبة بالمستوى والاتجاه المحددين سابقاً، فالخلية العصبية هي الوحدة التركيبية للجهازين العصبي والعضلي وكلاهما يعملان لتكوين نظام يدعى النظام العصبي العضلي.

6-4- القسم الحسي في الجهاز العصبي المركزي:

الجهاز العصبي المحيطي (PNS): إن للقسم الحسي في الجهاز العصبي المركزي خلايا عصبية تتصل بكافة أنحاء الجسم وهذه الخلايا تنشأ من[1]:

---

[1]- عصام عبد الخالق: التدريب الرياضي نظريات و تطبيقات، ط9، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، 199، ص 42.

الأوعية الدموية والليفية، الأعضاء الداخلية، أعضاء الحس الخاصة، الجلـــــــــــــد، العضلات والأوتار.

وتتصل أما بالحبل الشوكي أو بالدماغ وباستمرار تنقل المعلومات إلى الجهاز العصبي المركزي المتعلقة بالتغيير المستمر لحالة الجسم، وبنقل هذه المعلومات يمنح الجهاز العصبي المحيطي والدماغ باستشعار ما يجري في كل أنحاء الجسم وبالمحيط الخارجي المباشر، والخلايا العصبية الحسية داخل الجهاز العصبي المركزي تنقل المعلومات الداخلة إلى مناطق مناسبة حيث يمكن للمعلومات إن تنهضم وتوحد مع المعلومات الآتية الأخرى، يستلم هذا الجزء المعلومات من خمس مستقبلات رئيسية:

-ميكانيكية. ، حرارية. ،الألم. ،البصرية. ،كيمياوية.

إن عدداً منن هذه المستقبلات مهم في التمارين الرياضية، فالنهايات العصبية تتحسس اللمس والضغط والألم والحرارة والبرودة، فهي تعمل كمستقبلات ميكانيكية، وهذه النهايات العصبية مهمة لمنع حدوث الإصابة خلال الإنجاز الرياضي، ونهايات عصبية متخصصة في العضلات والمفاصل ولها أنواع ووظائف مختلفة، وكل له تحسس لحافز خاص.

- مستقبلات المفصل الحس حركية تتحسس زاوية تحرك المفصل وسرعة الحركة فهي تتحسس موضع المفصل وحركته.

- المغازل العضلية تتحسس مدى مرونة العضلة (سحب).

- تكوينات أو جسيمات كولجي (Glogi) الوترية تتحسس الشد المؤثر على الوتر من قبل العضلة تنوه عن قوة تقلص العضلة.

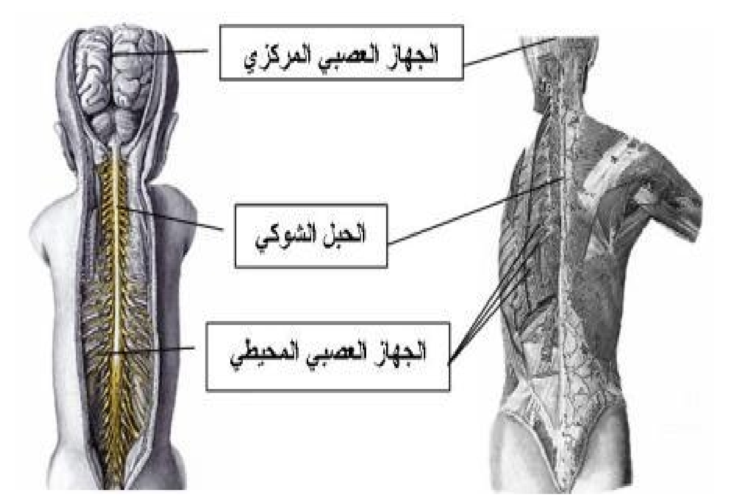
5-6- القسم الحركي في الجهاز العصبي المركزي:

ينقل الجهاز العصبي المركزي المعلومات إلى كافة أنحاء الجسم خلال الجزء الحركي للجهاز العصبي المحيطي يهضم ويحلل المعلومات الواردة عن طريق القسم الحركي، فيقوم الجهاز العصبي المركزي بتقرير كيفية استجابة أنحاء الجسم للمدخلات الحسية من خلال شبكة معقدة من الخلايا العصبية، ويقوم الدماغ والحبل الشوكي بنقل الأوامر لكل أنحاء الجسم بالتفصيل ولمختلف العضلات[2].

---

[1] - يعرب خيون: مرجع سابق، ص 96.

[2]- محمد عثمان: التعلم الحركي والتدريب الرياضي، دار القلم، الكويت، 1987، ص 67.



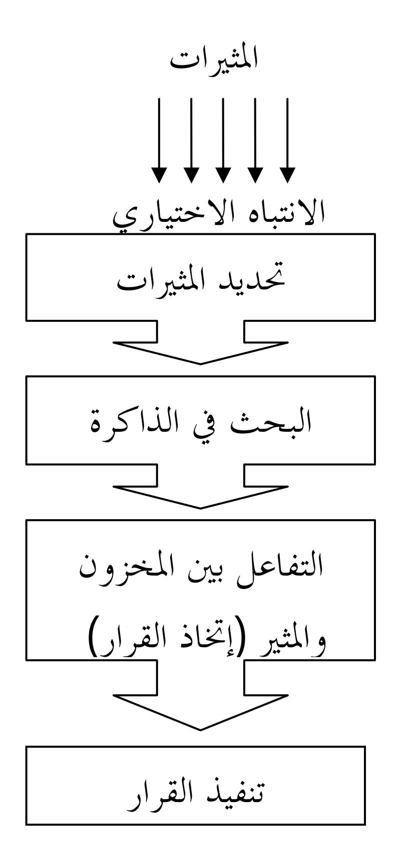
شكل رقم 28: يوضح الجهاز العصبي عند الإنسان[1].

7- العمليات العقلية :

وتسمى العمليات العقلية في بعض الأحيان (برمجة المعلومات)وهي الأحداث التي تدور داخل الدماغ منذ لحظة دخول المثير إلى لحظة اتخاذ القرار بالإجابة عن ذلك المثير، وهناك مراحل تمر بها المعلومات ابتداءً من دخولها إلى لجهاز العصبي المركزي ثم تحديدها وصولاً إلى تنفيذ القرار . [2]

1 - Robb, D. Margrate. The Dynamics of Motor Skill Acquisition, Prentice Hill, Inc Englewood Cliffs, New Jersey, 1972 .

2 - Kathrin (And Others), Kinesiology, Brounco. U.S.A, 1992



شكل رقم 29: يوضح مخطط لمراحل العمليات العقلية.[1]

8- تعريف لعبة كرة اليد:

إن طبيعة الأداء في كرة اليد تعتمد على درجة كفاءة اللاعب لأداء المهارات الأساسية سواء الدفاعية أو الهجومية بالكرة أو بدونها، وتوظيف تلك المهارات أثناء القيام بالعمل الخططي، وتختلف طبيعة الأداء في كرة اليد وتتنوع مابين العدو السريع بالكرة أو بدونها إلى الجري والتوافق، وترجع عمليات التغير في الأداء إلى طبيعة سير المباراة، حيث تخضع لعبة كرة اليد للمواقف الحركية المختلفة والمتغيرة بحيث لا يوجد ظروف ثابتة للأداء و المواقف لارتباطها بحركات المنافس و مواقفة.[2]

8-1- المهارات الأساسية في كرة اليد:

يطلق البعض لفظ المهارات الأساسية أو المبادئ الأساسية إشارة إلى مهارات لاعب كرة اليد سواء كانت هذه المهارات هجومية أو دفاعية، ولكن للدقة والتحديد يفضل التخصيص وعدم استخدام كلمة أساسية حتى لا يفهم أن هناك من المهارات ما هو أساسي وما هو غير أساسي، فمهارات كرة

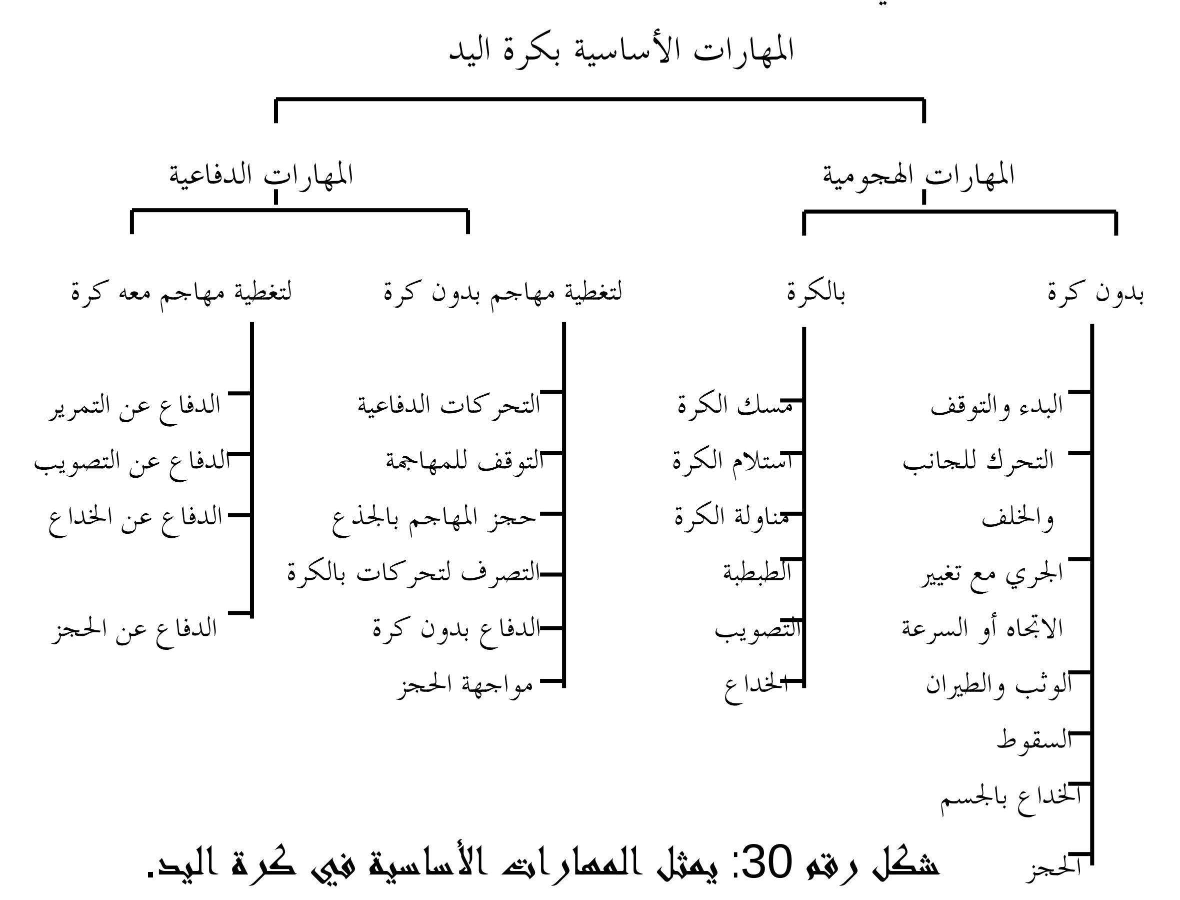
[1]- د. عـــادل فاضل علـــي: مرجع سابق، ص 25.

[2]- كمال درويش وآخرون: الأسس الفسيولوجية لتدريب كرة اليد، نظريات و تطبيقات، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة،1988، ص 18.

اليد العديدة والمتنوعة والتي تتيح للاعب التفاعل والتحرك داخل الإطار إطار القانون الدولي لكرة اليد، تعمل جميعها خاصة الهجومية منها على تحقيق هدف رئيسي إلا وهو إصابة مرمى الفريق المنافس.

ويذكر (محمد توفيق الوليلي) « أن المهارات الأساسية هي الحركات التي يتحتم على اللاعب أداؤها في جميع المواقف التي تتطلبها رياضة كرة اليد بغرض الوصول إلى أفضل النتائج، مع الاقتصاد في المجهود ويجب أن يجدها كل لاعب إيجادة تامة إذ عن طريقها يتم التعاون بين أفراد الفريق، ويمكن تنفيذ طرق اللعب في الدفاع والهجوم، كما يجب تحليل المهارات الأساسية إلى خطوات متعددة للحصول على أفضل النتائج »(1).

ويذكر (منير جرجس) بان «المهارات الأساسية تشمل المهارات الحركية الهجومية والدفاعية، وتعتبر هذه المهارات بتدريباتها التطبيقية بمثابة العمود الفقري للعبة،ويلتحم بها الجانب البدني والخططي بجانب الناحية النفسية والإعداد الذهني» (2).



شكل رقم 30: يمثل المهارات الأساسية في كرة اليد.

[1] -محمد توفيق الوليلي: كرة اليد تعليم تدريب تكنيك، جامعة الكويت، 1989، الكويت، ص 7، 8.

[2] - منير جرجس:كرة اليد للجميع(التدريب الشامل والتميز المهاري)، دار الفكر العربي، القاهرة ،2004، ص93.

8 -2- المتطلبات المهارية للعبة كرة اليد:

يعد الإعداد المهاري القاعدة الأساسية لأي لعبة رياضية لتنمية الأداء الحركي المهاري المطلوب سواء أكان هذا الأداء هجوميا أو مهارة دفاعية أو كفاءة عالية في حراسة المرمى، و يقول(محمد توفيق الوليلي) في هذا الصد « المهارات الأساسية للعبة هي العمود الفقري بالنسبة للعملية التعليمة أو التدريبية في الراهن خاصة بالنسبة لمرحلة إعداد الناشين حيث يصعب إصلاح الأخطاء فيما بعد، و اللاعب غير المعد مهاريا لا يستطيع السيطرة على الكرة و على حركاته»[1] و يعرف كل من (هانز حيرد شتاين) و (ادجار فيدرصوف) « أن المهارات الأساسية في كرة اليد بأنها كل المهارات الهادفة و الاقتصادية للمجهود مع إتباع القواعد القانونية للعبة » [2].

تتضمن متطلبات المهارية في كرة اليد جميع المهارات الأساسية للعبة سواء كانت بالكرة أو بدونها و يقول (محمد حسن علاوي) و الآخرون « تعني جميع المهارات الأساسية كل التحركات الضرورية و الهادفة التي بقوم بها اللاعب و تؤدى في إطار قانون لعبة كرة اليد بهدف الوصول إلى أفضل النتائج أثناء التدريب أو التعليم أو المباراة»[3].

تتميز كرة اليد بتعدد مهاراتها الأساسية التي يجب أن يمتلكها اللاعب و بواسطتها يمكن تنفيذ الكثير من المهارات الفنية عند توفر الحد المطلوب من اللياقة البدنية .و يمكن حصر المتطلبات المهارية للعبة كرة اليد في ما يلي:

أ- مسك الكرة:

يعد مسك الكرة من المهارات المهمة و أول مبدأ من مباد الأساسية في كرة اليد، و إتقانه اللاعب لمهارة المسك يمكنه من أداء الاستلام، التمرير، التصويب و الخداع بصورة صحيحة .كما أن تحسين طريقة مسك الكرة تمكن اللاعب من التصرف بالكرة حسب ما تقتضيه ظروف اللعب لمسك الكرة بيد الواحدة أو باليدين بصورة صحيحة تتخذ راحة اليد مع الأصابع الشكل الكروي مع تباعد الأصابع وانثناء أطرافها إلى الداخل قليلا كي تلتصق بالكرة عند لحظة ملامستها.[4]

1- محمد توفيق الوليلي: مرجع سابق، ص 19.

2- كمال عبد الحميد إسماعيل : كرة اليد الحديثة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1974، ص، 25.

3- محمد حسن علاوى و الآخرون: الإعداد النفسي نظريات وتطبيقات في كرة اليد، ط1، مركز الكتاب للنشر،القاهرة،2003، ص33 .

4- كمال عارف ظاهر، سعد محسن إسماعيل :كرة اليد، موصل دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل،1989 ، ص، 63، 65.

ب -إستقبال و التمرير:

الاستقبال و التمرير مهارتان متلازمتان و لا يمكن الفصل بينهما إلا لتوضيح الناحية التعليمية لكل منهما فكلتاهما تؤثر في الأخرى و تتأثر بها و تعتبر هاتان المهارتان القاعدة الأساسية التي تبنى عليها باقي المهارات الأساسية الهجومية، فليس هناك تنطيط للكرة أو خداع أو تصويب إلا إذا سبقه تمرير و استقبال.

8-2-1 استقبال الكرة:

إن مهارة استقبال الكرة لا تقل أهمية عن سابقتها كونهما ا أكثر استخداما خلال اللعب، و كقاعدة عامة أن الاستقبال الجيد للكرة يجب أن يتم باليدين أو باليد الواحدة ما يساعد على عدم فقدانها، كما يساعد على أداء التمريرة الجيدة، و لذا يجب على اللاعب إتقان استقبال الكرة يمكنه بالتالي سرعة التصرف بها و جعلها في حالة لعب و يمكننا تقسيم مهارة استقبال الكرة إلى ما يلي[1]:

أ- تسلم الكرة:

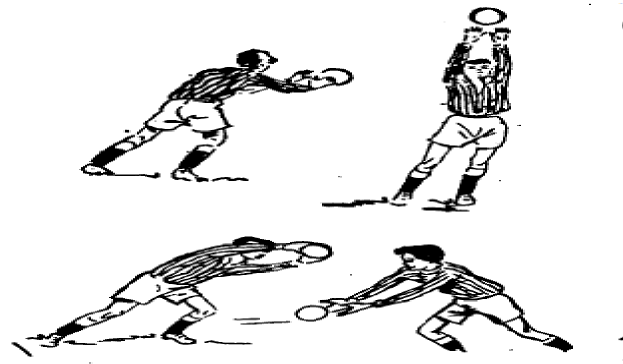
و هناك نوعين من تسليم الكرة و هما:

- تسلم الكرة باليدين:

و ينقسم إلى تسليم الكرات العالية و المنخفضة، و يتم تسليم الكرة العالية و مقصد بها تلك التي تكون على مستوى الصدر حتى أعلى الرأس يراعي مد الذراعين تجاه الكرة مع ارتخاء مفصلي للمرفقين وتباعد الأصابع قليلا بحيث يشير الإصبعان الإبهامان كل منهما تجاه الآخر مما يسمح باعتراض طريف طيران الكرة وضمان نجاح استقبالهما، نظرا لان اليدين تكونان شكلا مخروطيا يعمل زيادة مسطح منطقة تسليم، أما تسليم الكرات المنخفضة و يقصد بها الكرات أسفل المستوى السابق ذكر و يتم بتباعد الأصابع قليلا و أن يشير كل من الأصبعين الصغيرين تجاه الآخر كما يشير المرفقان تجاه الجسم مع مراعاة الوضع الصحيح للقدمين حيت تكون القدم التي يتم عندها تسلم الكرة في الخلف و الأخرى في الأمام سواء من الثبات أو الجري و ذلك لإيجاد مجال لامتصاص قوة الكرة بحركة الذراعين معا ، كما هناك أنواع مختلفة لتسلم الكرة باليدين منها:

1- منير جريس: مرجع سابق، ص94، 96 .

- تسلم الكرة في مستوى الصدر.
- تسلم الكرة أعلى الرأس.
- تسلم الكرة أعلى من متناول اللاعب.
- تسلم الكرة في الجانب في مستوى الرأس.
- تسلم الكرة المنخفضة سبق ذكرها.
- تسلم الكرة القريبة من الأرض.





شكل رقم 31: يبين أنواع مختلفة لتسليم الكرة باليدين.

- تسلم الكرة باليد الواحدة:

تتطلب بعض المواقف اللعب تسلم الكرة باليد الواحدة و تؤدى هذه المهارة بمد الذراع وبارتخاء في اتجاه الكرة و عند ملامستها يقوم اللاعب بسحب ذراعه قليلا للخلف في سير الكرة مع نقل ثقل الجسم قليلا في نفس الاتجاه و عندما تستقر الكرة في يد يجب سرعة تأمينها مباشرة بوضع اليد الأخرى عليها.



شكل رقم 32: يبين نوع لتسلم الكرة بيد واحدة.

ب- إيقاف الكرة:

تستخدم مهارة إيقاف الكرة لمحاولة فرض سيطرة على الكرة في حالة سوء التمرير أو عند استحال التسلم الصحيح للكرة، و يقوم اللاعب بدفع الكرة، ويقوم اللاعب بدفع الكرة بمرونة باليد المفتوحة عكس اتجاهها عموديا على الأرض ثم يقوم بمسكها باليدين عقب ارتدادها مع مراعاة عدم إكساب حركة إيقاف المرة المزيد من القوة أو محاولة ضرب الكرة في عكس اتجاه طيرانها[1].

1- منير جريس: مرجع سابق، ص89،97.



شكل رقم 33: يبين طريقة إيقاف الكرة.

ج - إلتقاط الكرة:

أن التقاط الكرة يعني تناول أو مسك الكرة الساكنة أو المتدحرجة على الأرض، حيث يحدث في كثير من الحالات سقوط الكرة أثناء استلامها أو مناولتها أو ارتدادها من حارس المرمى أو من عارضة المرمى، أن التقاط الكرات الساكنة يتم بوضع إحدى القدمين بجانب الكرة و بشكل موازي لها وبمسافة مناسبة. أما القدم الأخرى فتكون خلف الكرة وبمسافة تمنع حدوث خطا قرب الكرة بالقدم، مع ثني الركبتين و الجذع أماما، أما اليدان تكون وضعهما كما في تسلم الكرة المنخفضة و النظر إلى الأمام مع الاحتفاظ ظ بسرعة الركض أثناء عملية الالتقاط، أما بالنسبة للكرات المتدحرجة سواء من الأمام أو من الجانب في اتجاه ركض اللاعب أو في اتجاه حركته ، فتتم بمد الذراع (اليمنى أو اليسرى) المعاكسة للقدم المتقدمة أمام الكرة مع ثني الركبتين والجذع أماما ويتم التقاط الكرة بنفس الطريقة السابقة[1].

2-2-8 -تمرير الكرة:

يسهم التمرير في نقل الكرة إلى أحسن الأماكن المناسبة للتصويب على الهدف و التمرير الدقيق في الوقت المناسب يجعل الكرة وكأنها لاعب ثامن في الفريق نظرا لأن الكرة تطير بسرعة تفوق أسرع لاعب .ويختلف التمرير الكرة من وجهة نظر خطط اللعب إلى التمرير القوي، مسافة التمرير، اتجاه التمرير ارتفاع التمرير و توقيت التمرير، و تكمن أنوع التمرير في ما يلي:

أ- تمريرة الكتف:

1- فؤاد توفيق السامرائي: المبادىء الأساسية لكرة اليد، دار الكتب للطباعة، بغداد،1987 ، ص 18،21 .

تعتبر هذه التمريرة من أهم التمريرات في لعبة كرة اليد و تستخدم سواء التمرير أو التصويب على الهدف و هناك نوعان لهذا التمرير طبقا لطريقة الأداء و هما:

- التمرير من الارتكاز:

و يستخدم غالبا عند التمرير لمسافات طويلة أو عند التصويب على الهدف نظرا لما تتميز به من حدة كبيرة و تؤدى بتنقل اليدان الكرة إلى ارتفاع الكتف تقريبا ثم تترك لمدة ضئيلة في قبضة اليد الرامية مع مراعاة عدم القبض على الكرة بالأصابع .و تثنى الذراع الرامية من مفصل المرفق مع مراعاة أن الساعد يشكل مع العضد زاوية قائمة تقريبا، و تشير راحة اليد الحاملة للكرة بصورة مائلة إلى أعلى مراعاة وضع القدم اليمنى أماما ثم يلي ذلك مباشرة اخذ خطوة بالقدم اليسرى أماما ، بالنسبة للاعب الأيمن والعكس ، ويراعى دوران القدم اليسرى و هي قدم الارتكاز في هذه الحالة للداخل قليلا مع الدوران الواضح للجدع حتى يصبح محور الكتف مقاطعا لمحور الحوض [1].



شكل رقم 34: يبين طريقة التمرير من الارتكاز.

- التمرير من الجري:

يستخدم هذا التمرير في جميع مواقف اللعب و عند التصويب على الهدف أيضا خلال حركة الجري و يتميز بالسرعة بمقارنته بالتمرير من الارتكاز إلا إنه غالبا ما يكون أقل قوة، وتكمن أهميته في قدرة اللاعب على الاحتفاظ بتوقيت سرعة الجري أثناء و بعد التمرير.

ب- التمريرة المرتدة:

كما يمكن أداء التمريرة المرتدة التي تستخدم لتفادي قطع التمريرة من المنافس الذي يقف بين اللاعب الذي عند الكرة و الزميل المتسلم لها، و تؤدى مثل التمريرة الكتف تقريبا لكن يتم توجه الكرة نحو

1- منير جريس: مرجع سابق، ص101،102.

الأرض لترتد منها إلى الزميل المتسلم، و أن أفضل مكان تلامس الكرة الأرض هو اقرب مكان إلى قدم المنافس عن قدم الزميل المتسلم [1].

ج- التمريرة من الوثب:

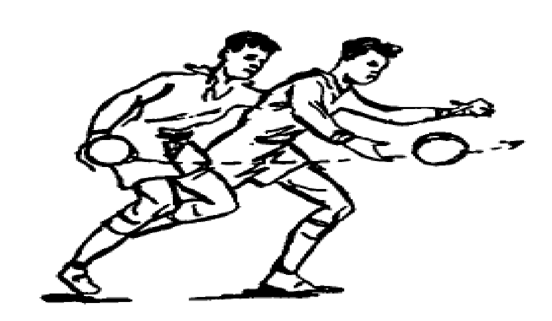
اشتقت هذه التمريرة من التصويب من الوثب، و تعتمد بصورة كبيرة على حركة الرسغ الجيدة لإرسال الكرة بسرعة للزميل، و تؤدى مثل التمريرة الكتف تقريبا و لكن بقفز اللاعب إلى الأعلى قدر ما يمكن دون اندفاع إلى الأمام خلال القفز و تمرير الكرة عندما يكون في أعلى نقطة[2].

د- التمريرة الرسغية:

تسهم مختلف التمريرات الرسغية في الارتفاع بمستوى مهارة اللاعب بدرجة كبيرة و يقتصر استخدام هذه التمريرات على المسافة القصيرة تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي[3]:

- التمريرة الرسغية للأمام:

تستخدم هذه التمريرة عندما تكون الكرة في مستوى الحوض مما يسمح بسرعة التمرير و لأدائها تستقر الكرة في اليد المفتوحة مع مد الذراع ، تتأرجح الذراع خلفا ثم أماما كحركة الرسغ لتقوم اليد بتمرير الكرة بمجرد تخطيها لمستوى جسم اللاعب ويفضل وضع القدم اليسرى أماما عند التمرير باليد اليمنى.



شكل رقم 35: يبين طريقة أداء التمريرة الرسغية للأمام.

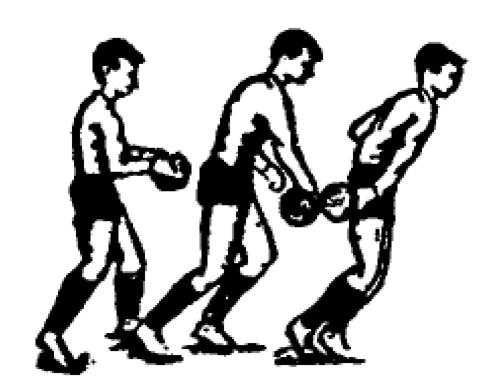
- التمريرة الرسغية للخلف:

هذه التمريرة تسمح بتمرير الكرة إلى الزميل الخلفي المجاور دون قيام الممر بدوران جسمه خلفا مع مراعاة تحديد توقيت حدة و ارتفاع التمريرة دون تثبيت النظر على الزميل المستقبل بقدر الإمكان، حتى يصعب على المدافع إعاقتها.

2- كمال عارف ظاهر، سعد محسن إسماعيل: مرجع سابق، ص 95.

1- كمال عارف ظاهر، سعد محسن إسماعيل :مرجع سابق، ص 97.

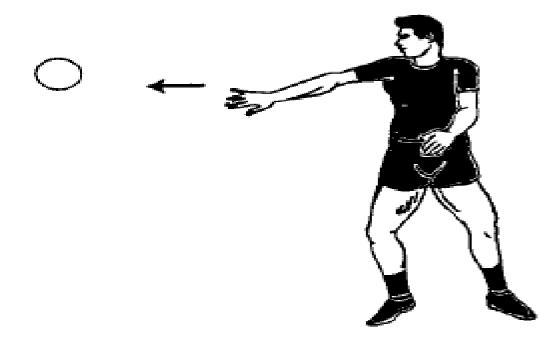
2- منير جريس :مرجع سابق ، ص94، 96.



شكل رقم 36: يبين طريقة أداء التمريرة الرسغية للخلف.

- التمريرة الرسغية للجانب:

و هي شائعة الاستخدام، و خاصة في المستويات العالية للاعبين و الذين يتحكمون في الكرة، و تتميز هذه التمريرات بسرعة الانجاز عادة اللاعب يكون في حركة قطع أمامية في اتجاه المرمى كما يمكن تأديتها من خلف الظهر أو من خلف الرأس.



شكل رقم 37: يبين طريقة أداء التمريرة الرسغية للجانب.

ه- التمريرة الصدرية:

تستخدم هد التمريرة للمسافات القصيرة بسرعة توجيهها بدقة و تؤدى عند استقبال الكرة في مستوى الصدر، و يحتم الموقف سرعة التمرير إلى الزميل في مكان خال مناسب، وتخرج الكرة بمجرد استقبالها بامتداد مفصلي للمرفقين و دفع الرسغين، و بعد التمرير تشير أصابع اليدين للخارج .كما تؤدى ، سواء باليد الواحدة أو باليدين و بنفس الطريقة[1].

3-2-8 تنطيط الكرة:

تستخدم مهارة تنطيط الكرة لكسب مسافة حالة انفراد المهاجم بحارس المرمى حيث يراعى السرعة القصوى في تنطيط الكرة للوصول إلى دائرة الهدف للتصويب، تستخدم مهارة تنطيط الكرة لكسب

1- منير جريس :مرجع سابق، ص106.

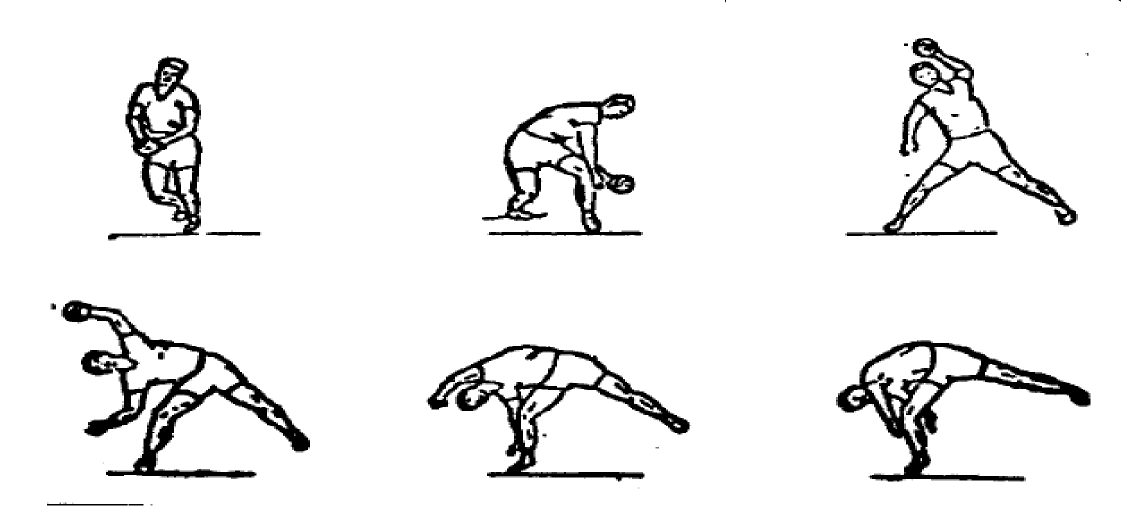
مسافة في حالة انفراد المهاجم، و في حالة عدم القدرة على التمرير لزميل مراقب و ذلك لتجديد فترة الثلاث ثواني أو الثلاث خطوات .و يتم أداءها بيد واحدة (يسرى أو يمنى) أو بالاثنين و لكن بالتتابع من الساعد و مفصل الرسغ حيث يتم دفع الكرة باليد المفتوحة نحو الأرض مع مراعاة أن سلاميات الأصابع هي التي تقابل أعلى الكرة بعد ارتدادها من الأرض، و بها تدفع الكرة نحو الأرض مرة ثانية .وبمساعدة الرسغ و تتم أماما و خارج القدم المماثلة لليد التي تؤدي التنطيط مع توجيه النظر دائما إلى الأمام، توافق بين تنطيط الكرة وسرعة الركض [1].

4-2-8 - التصويب:

إن غرض مباراة كرة اليد هو إصابة الهدف، و يعتبر التصويب الحركة النهائية لكافة الجهود المهارية و الخططية التي استخدمت لوصول اللاعب إلى وضع التصويب الناجح على المرمى و الحد الفاصل بين الفوز و الهزيمة. و يتأثر بعدة عوامل منها المسافة فكلما قصرت ساعد ذلك على دقة التصويب)، التوجيه (يسهم رسغ اليد كثيرا في توجيه التصويب)و السرعة (سرعة إعداد المناسب لنوع التصويب وهنا ك العديد من أنواع التصويب منها:

أ- التصويب من الكتف:

تؤدى هذه التصويبة من الجري و كذا من الارتكاز و يتوقف استخدامها على المسافة بين المرمى والمدافع و كذلك على الوقت الذي تتم فيه التصويبة.



شكل رقم 38: يبين طريقة أداء التصويب من الكتف مع ثني الجذع جانبا.

ب- التصويب بالوثب:

1- منير جريس :مرجع سابق، ص141.

إن التصويب من الوثب هو أحد أنواع التصويب المهمة في كرة اليد، تؤدى مع الوثب و هو التصويب من الكتف مع الوثب بعد ثلاث خطوات.



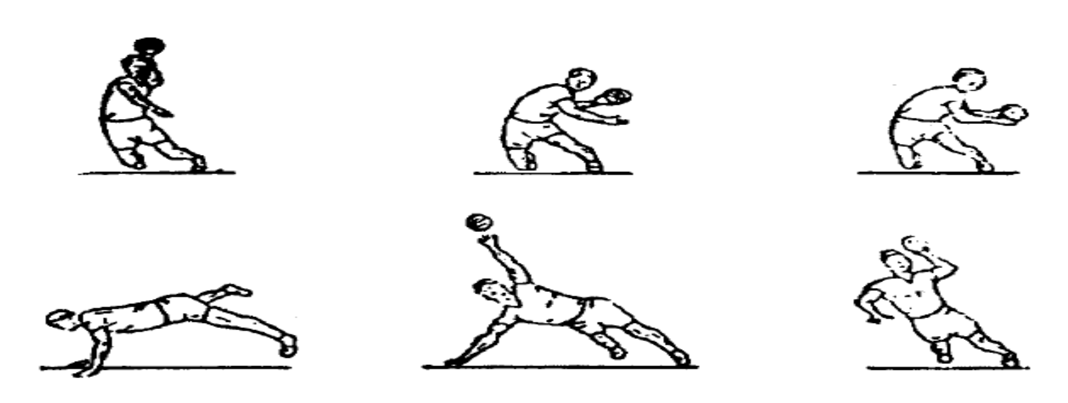
شكل رقم 39: يبين طريقة أداء التصويب من الوثب[1].

ج- التصويب بالسقوط:

يكمن أداء هذه التصويبة من السـقوط أماما أو جانبا أو خلفـا طبقا لا حركة السـقوط التمـهيدية للجسم، وسوف نتطرق إلى التصويب بالسقوط الأمامي والتصويب بالسقوط الجانبي في مايلي:

- التصويب بالسقوط الأمامي:

يستخدم هذا النوع من التصويبات بصورة خاصة عند رمية الجزاء و كذلك في المنطقة لدائرة المرمى.



شكل رقم 40: يبين طريقة أداء التصويب بالسقوط الأمامي.

- التصويب بالسقوط الجانبي:

يعتبر هذا النوع من التصويب عكس التصويب السابق الذكر و يتم في هذا التصويب السقوط الناحية الجانبية و جسم المهاجم موازيا تقريبا لخط المرمى.

1- منير جريس :مرجع سابق ،ص 14 .

كما هنا كأنواع أخرى من التصوييات التي لم نذكرها وذلك لكونها تتطلب لدى اللاعبين مستوى عاليا في الانجاز مثل التصويب بالطيران و التصويب الخلفي سواء من مستوى الرأس أو من مستوى الكتف أو من مستوى الحوض، و كذا التصويبة الحرة المباشرة سواء من فوق حائط الصد أو بجوار المدافعين، وعلى هذا حاولنا فقط تقديم طرق تأدية بعض أنواع التصوييات الأكثر استخداما من طرف الناشئين.

8-2-5- الخداع:

يستخدم المهاجم الخداع كوسيلة للتخلص من إعاقة منافسه، يعد الخداع من الوسائل الفعالة في تغيير انتباه المنافس إلى الاتجاه الخاطئ أو التمهيد لحركة ما بغرض إبعادها عن الحركة الأساسية، أي الغرض منه هو جعل المنافس يستجيب استجابة خاطئة، كما هناك نوعان من الخداع هما:

أ- الخداع بدون كرة:

و هو نادر ما يستخدم و يهدف إلى تخطي المهاجم مدافعه الذي أمامه و غالبا لاستقبال والتصويب، و يكثر استخدامه ضد دفاع رجل لرجل، و يتم تخطي المدافع بالطرق التالية:

- بتغير سرعة الجري.
- الخداع البسيط بالجسم.
- الخداع المركب بالجسم.

ب- الخداع بالكرة :

و هو من أهم أنواع الخداع المستخدم في كرة اليد و يهدف إلى تحرير ذراع الرامي بعيدا عن متناول المدافع و يؤدى هذا النوع بالطرق الآتية[1]:

- الخداع بالجسم.
- الخداع قبل التمرير.
- الخداع قبل التصويب.
- الخداع قبل تنطيط الكرة.
- خداع حارس المرمى.

[1]- منير جريس :مرجع سابق ، ص 139.

8-3- المتطلبات المهارية الدفاعية للعبة كرة اليد:

لم يعد هدف الدفاع الفردي مقصورا على قيام اللاعب المدافع بتوظيف مهاراته الدفاعية لمنع اللاعب المهاجم من تسجيل هدف في مرماه، بل أصبح الآن هدف الدفاع الفردي هو قيام اللاعب المدافع بتوظيف مهاراته الدفاعية ضد اللاعب المهاجم قبل استلامه للكرة أو لحظة استلامه لها أو عند استحواذه عليها بغية إفساد التصور الخططي للمهاجم أ دفعه إلى ارتكاب الأخطاء الفنية أو القانونية لاستحواذ على الكرة و تحولها بالسرعة إلى هجوم مضاد، إن وجود مدافع متميز بالمهارات الدفاعية يعتبر عصب الأداء الدفاعي كما يذكر (منير جريس)في هذا الصدد « إن العبرة ليست باختيار أنسب الطرق الدفاعية للفريق ضد المنافس بل الأفضل هو العناية بالمدافع الفردي،ثم بعد ذلك إدماجه في طريقة دفاعية ما[1] »، ومن المتطلبات المهارية الدفاعية مايلي:

8-3-1- وضع الاستعداد الدفاعي :

هو الوضع الذي يبدأ منه اللاعب التحرك لأداء أي مهارة من المهارات الدفاعية بهدف الاستحواذ على الكرة أو منع لاعبي الفريق المهاجم من تنفيذ التصور الهجومي و تسجيل الهدف.

8-3-2- المهارات الدفاعية الأساسية للدفاع ضد مهاجم غير مستحوذ على الكرة:

و تتضمن هذه المهارات ما يلي[2]:

أ- التحركات الدفاعية: و هي عبارة عن تحركات آلية هادفة يؤديها المدافع بخطوات سريعة و قصيرة و متلاقية و دقيقة، تهدف إلى منع اكتساب المهاجم مميزات حركية هجومية تساعده في تنفيذ التصور الهجومي له.

ب- التوقف: إذا كانت الوسيلة الفعالة لتحركات المدافع هي الخطوات الآلية السريعة و القصيرة المتلاحقة، فيجب أن يعقب هذه التحركات عملية توقف متزنة تسمح للاعب المدافع بوضع دفاعي مناسب يستطيع من خلاله إيقاف تحركات اللاعب المهاجم لمنعه من اتخاذ أماكن أو أوضاع هجومية تعطيه مميزات حركية هجومية.

1- عماد الدين عباس أبوزيد، سامي محمد علي :الدفاع في كرة اليد ، مركز الكتاب للنشر،مصر، 1999 ، ص 19.

2- نفس المرجع، ص 22،26 .

ج- حجز المهاجم: و يقصد به قيام المدافع بمنع المهاجم أو سد طريق جريه لمنعه من القطع أو على الأقل تاخيره من الوصول إلى المكان الذي يستطيع من خلاله تنفيذ العملية الهجومية و تتلخص طريقة الأداء في وضع المدافع لجذعه بمرونة و خفة أمام جسم المهاجم في حركة اعتراض بطريقة قانونية.

د- تفادي الحجز: هو عملية يقوم بها المهاجم من خلال حركة إعاقة قانونية للاعب المدافع بهدف إتاحة الفرصة لزميله المهاجم للتخلص من اللاعب المدافع.

8-3-3- المهارات الدفاعية الأساسية للدفاع ضد المستحوذ على الكرة:

و تتضمن هذه المهارات ما يلي [1]:

أ- إعاقة التمرير.

ب- إعاقة التصويبات.

ج- التصدي للمراوغة (الخداع).

د- الدفاع ضد التنطيط الكرة.

8-4- المتطلبات المهارية لحارس المرمى:

يعتبر حارس المرمى من أهم المراكز في لعبة كرة اليد و يلعب دورا رأسيا في إدارة دقة اللعب، عليه تتوقف نتائج فريقه، فان رغبة و سرعة رد الفعل و الرشاقة و المرونة و قدرات التركيز و اللياقة و الذكاء والانتباه و إتقان المهارات الأساسية هي السمات الظاهرة لحارس المرمى الجيد .و أهم المهارات الأساسية الدفاعية لحارس المرمى في كرة اليد و هي[2]:

-وقفة الاستعداد. - التحرك الدفاعي. - الدفاع بالذراع.

-الدفاع بالذراعين. - الدفاع بالقدم. - الدفاع بالقدمين.

-الدفاع بالذراع و القدم. - الدفاع بالجسم. - الدفاع بالرأس.

-الدفاع بالوثب. - الدفاع بالارتماء. - المراوغة (الخداع).

أما أهم المهارات الأساسية الهجومية لحارس المرمى و هي:

-تمرير الكرة. - استقبال الكرة. - الاشتراك في الهجوم.

1- عماد الدين عباس أبوزيد، سامي محمد علي: مرجع سابق، ص27 .

2- محمد حسن علاوى و آخرون: مرجع سابق ، ص 35.

5-8- أهداف كرة اليد في التعليم الثانوي:

يمكن حصر أهداف كرة اليد من خلال مراحل التعلم التالية:

أ- مرحلة التعلم الأولى تهدف إلى:

-التأقلم مع اللعب الجماعي و استعمال الكرة.

- يتحكم في تقنيات استعمال الكرة مع التمركز و التنقل بالنسبة للزميل و الكرة و المنافس (التمرير ، الاستلام ، التنطيط ومختلف أنواع التصويب).

- تطوير تنقلاته بالكرة أو بدونها في مختلف الإيقاعات وفي مختلف الاتجاهات.

-تعلم تطبيق مبادئ خططيه بسيطة في الدفاع و الهجوم (1 * 1 ، 2 * 2 ، 3 * 3).

ب -مرحلة التعلم الثانية تهدف إلى:

تطوير و تنسيق مختلف التقنيات التي تم تعلمها في المرحلة الأولى و هي:

-الاستلام و التصويب. - التنطيط و التصويب.

- تطوير تعلم مختلف الأدوار في الدفاع و الهجوم.

-تطوير سرعة الاستجابة و التنفيذ في الدفاع و الهجوم و تعلم الهجوم المضاد.

-تعلم خطط اللعب في الدفاع و الهجوم.

ج -مرحلة التعلم الثالثة تهدف إلى:

-التحكم في سير الكرة.

- التحكم في الهجوم المضاد الجماعي.

-تطوير خطة اللعب في الدفاع و الهجوم.

- تطبيق الخطة بدقة في المنافسة.

خلاصة:

يعد التعلم الحركي أساس ترتكز عليه عملية التعليم الحركي للمهارات الرياضية بصفة عامة والمهارات الأساسية لكرة اليد بصفة خاصة، و يتدرج عملية التعليم في مراحل متتابعة تترتب كل منها على سابقتها وتستند عليها من أجل الوصول في النهاية إلى مرحلة الإتقان والآلية في الأداء للمهارات الحركية المختلفة.

ويعتبر أيضا تطور النمو و مراحله متشابها عند كل الأشخاص والمراهقة هي مرحلة مهمة من المراحل التي يمر بها الفرد، ولابد أن يؤخذ بعين الاعتبار خصوصيات تقييم الخصائص، البدنية والنفسية والاجتماعية عندهم خلال وضع برنامج التدريب وان يكون على دراية بها من اجل الوصول إلى الهدف المسطر.

.

الجانب

التطبيقي

الفصل الأول

منهجية البحث

تمهيد:

إن طبيعة المشكل التي يطرحها بحثنا تستوجب علينا التأكد من صحة أو خطا الفرضيات التي قدمناها في بداية الدراسة، لذا استوجب علينا القيام بدراسة ميدانية بالإضافة إلى الدراسة النظرية لان كل بحث نظري يشترط تأكيده ميدانيا إذا كان قابلا للدراسة.

وللقيام بالبحث الميداني يتوجب على الباحث القيام ببعض الإجراءات التي تسهل في ضبط الموضوع وجعله ذو قيمة علمية.

فالبحث الميداني لا يعني القيام باختبارات فقط وإنما معالجة كل حيثياته من حيث الدراسة والأسس العلمية للاختبارات والضبط الإجرائي للمتغيرات، كما أن لمشكل البحث فروض علينا إتباع المنهج التجريبي الذي يساعد على اختبار المشكلة وتحديدها ووضع فرضياتها ومعرفة العوامل التي تؤثر في موضوع الدراسة.

1- جمع المعلومات:

إن الحاجة إلى الدراسات و البحوث هي اليوم أشد منها في أي وقت مضى و أن موضوع البحث العلمي يقوم أساسا على طلب المعرفة و التقصي و الوصول إليها بالاستناد على مجموعة من الأساليب والمناهج. إن المنهج في البحث العلمي يعني مجموعة من القواعد والأسس يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة يقول (عمار بوحوش ومحمد محمود ذنيبات)« إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة»[1]، ومنهج البحث يختلف باختلاف المواضيع و الهدف الذي يود الباحث التوصل إليه.

وعلى هذا الأساس و لتحقيق أهداف بحثنا هذا، استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يعتبر من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة و ملاءمته لطبيعة مشكلة بحثنا «فالمنهج التجريبي يعتبر بأنه الملاحظة الموضوعية لظاهرة معينة، تحدث في موقف يتميز بالضبط المحكم ويتضمن متغيرا واحدا أو أكثر بينما يثبت المتغيرات الأخرى»[2].

1-1- الدراسة الاستطلاعية:

إن الخطوة الأولى التي قمنا بها في بحثنا هي الدراسة الاستطلاعية التي لها أهمية كبيرة، حيث تعتبر القاعدة التي يبني عليها الباحث تصوراته الأولية حول دراسته وميدان تطبيقها، وعن طريقها أيضا يقوم بتفسير النواحي الخاضعة للدراسة، من الممارسة الميدانية المهنية للطالب الباحث.

وقد تم تطبيق مختلف إجراءات الدراسة عبر ثلاثة مراحل رئيسية:

المرحلة الأولى:

وهي عبارة عن مرحلة استكشافية وشملت جمع البيانات والمعلومات النظرية وكل ما له علاقة بموضوع الدراسة من دراسات سابقة ومفاهيم بهدف تكوين نظرة شاملة حول الموضوع.

---

[1]-عمار بوحوش، محمد محمود دنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995، ص89.

[2]- بوداود عبد اليمين، عطاء الله احمد: المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ،الجزائر، 2009، ص 137 .

المرحلة الثانية:

و هي مرحلة التحديد والوصف المعمق للدراسة وقد شملت الدراسة التطبيقية، من خلال طرح الإشكالية وصياغة الفرضيات، تحديد مجتمع وعينة البحث، والأدوات الملائمة للدراسة، ثم جمع البيانات المتعلقة بأبعاد الدراسة.

المرحلة الثالثة:

انجاز شبكة ملاحظة حضرها الباحث، حيث قام بتسجيل الملاحظات من خلال حصة التربية البدنية والرياضية حيث تم الاتصال بإدارة المؤسسة وذلك لأجل:

- أخذ معلومات حول عدد الأساتذة الذين يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية.
- أخذ معلومات عن عدد التلاميذ الإجمالي للمؤسسة الذي يطابق الفئة العمرية للبحث، الذي يمثل مجتمع بحثنا.

2- تنظيم التجربة:

أولا: تطبيقا للطرق العلمية المتبعة في البحث، ولأجل الوصول إلى نتائج دقيقة ومضبوطة، قام الباحث بتطبيق الاختبارات الخاصة بالجانب المهاري على مجموعة مكونة من 10 تلاميذ للمختلف الجنسين تم استبعادهم فيما بعد من التجربة، كما تم الاختبار وإعادة الاختبار في نفس الوقت، وهو نفس توقيت إجراء الاختبارات في هذا البحث وقد أغنت التجربة الباحث ببعض الملاحظات وهي:

- مدى انسجام الاختبارات مع مستوى وقدرات العينة.
- مدى سلامة وكفاية الأجهزة والأدوات المستخدمة.
- مراعاة الوقت عند تنفيذ الاختبارات.

ثانيا:

من خلال مراجعة المصادر الخاصة بكرة اليد، قام الباحث بكتابة الاختبارات التي انتقاها، وتم عرضها على مجموعة من الدكاترة المختصين،كان الهدف من هذه التجربة الاستطلاعية هو دراسة كفاءة الاختبارات المقترحة وهي صدق وثبات وموضوعية هذه الاختبارات وتوصل الباحث إلى مايلي:

الترتيب	اختبارات مهارة التمرير والاستقبال	النسبة
01	توافق التمرير والاستقبال خلال30ثا على بعد مسافة 3م.	%50
02	إتقان التمرير والاستقبال على بعد 5م باتجاه دائرة قطرها 1م.	%20
03	اختبار التمرير من الجري (ذهاب وعودة) لليمين واليسار مسافة 26م.	%10
04	التمرير من الجري (ذهاب وعودة) لاتجاه واحد لمسافة 24م.	%10
05	قياس التمرير والاستقبال على المربعات المتداخلة على بعد 5م .	%10
06	قياس التمرير والاستقبال خلال 30ثا باستعمال كرة تنس .	0%
الترتيب	**اختبارات مهارة التنطيط**	**النسبة**
01	تنطيط الكرة حول الملعب طوله 28 متر وعرضه 14 متر	%40
02	التنطيط لمسافة 30م في خط متعرج ذهابا وإيابا	%20
03	اختبار التنطيط المتعرج 15 متر.	%10
04	إتقان تنطيط الكرة في خط متعرج في مسافة 15م ذهابا وإيابا.	%10
05	التنطيط المستمر في اتجاهات متعددة في مستطيل الشكل (5 في 3) م.	%10
06	التنطيط في خط مستقيم 22م.	%10
الترتيب	**اختبارات مهارة التسديد**	**النسبة**
01	التصويب بعد9 أمتار من الثبات على مرمى كرة اليد على المربعات المرسومة في الزاوية العلوية للمرمى التي يبلغ طول ضلعها 60 سم.	%40
02	التصويب بعد9 أمتار من الوثب مرمى كرة اليد على المربعات المرسومة في الزاوية الأربعة للمرمى التي يبلغ طول ضلعها 60 سم.	%30
04	التصويب على بعد - 9 -7- 4أمتار من مرمى كرة اليد على المربعات المرسومة في الزاوية العلوية للمرمى التي يبلغ طول ضلعها 40 سم.	%10
05	اختبار التصويب من الثبات (8 كرات) على بعد 7.5 م من المرمى(دقة التصويب).	%10
06	التصويب الكرباجي بالوثب عاليا من ارتفاع 200سم على زوايا المرمى العلوية 60×60سم.	%10

جدول رقم (4) يبين نتائج الاستمارة حول الاختبارات المهارية المرشحة

ثالثا:

القيام بخطوات تمهيدية والتي كان الهدف منها:

- إعداد أرضية جيدة للعمل.

- تحديد الاختبارات التقنية المستعملة في البحث.

- إعداد الوثائق الإدارية من اجل السماح لنا بإجراء الدراسة داخل المؤسسة.

رابعا:

الدارسة الأولية للاختبارات:

تهدف من وراء هذه الدراسة إلى مايلي:

- الوقوف على المشاكل والصعوبات في تنفيذ الاختبارات حتى نتمكن من تفاديها خلال التجربة الأساسية.

- معرفة إمكانية إجراء الاختبارات المهارية.

- التأكد من سلامة الوسائل المختلفة المستخدمة في التجربة وصلاحيتها.

- معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار.

- معرفة كفاءة الاختبارات المستخدمة.

- التأكد من صلاحية العتاد والملعب الذي نريد إجراء التجربة فيه.

- قدرة العينة على انجاز المهارات حتى نتمكن من بناء الوحدات التعليمية.

- القيام بالتعديلات على الاختبار إن أمكن.

خامسا:

انجاز بطاقة تقييم الإختبارات:

أ- الدرجات المعيارية للإختبارات:

بعد إجراء الخطوات الخاصة بتطبيق الإختبارات ولتحقيق أهداف البحث، ثم الحصول على الدرجات الخام للإختبارات إذ يعد الحصول على الدرجة الخام من الأمور الميسورة بالنسبة للقياس، إلا أن وجه الصعوبة يكمن في تفسير هذه الدرجات وإعطائها معنى له دلالة وذلك لإختلاف وسائل القياس من إختبار لآخر ومن أجل الوصول إلى المعايير يجب تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية والتي تعد وسيلة لتحديد الحالة النسبية للدرجات الخام، وبالتالي يمكن تفسير هذه الدرجات وتقويم نتائجها.

وقد إختار الباحث طريقة توزيع " كاوس " (التوزيع الطبيعي) لإيجاد الدرجات المعيارية، يقول كل من (B. CYFFERS, P. PARLEPAS) حول الدرجات المعيارية «إن إعداد جدول الدرجات المعيارية يتم عن طريق استبدال التوزيع الطبيعي المختصر إلى التوزيع الطبيعي أين يثبت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري عند كل ملاحظة أولية لقيم»[1]، ويعرف بالعلاقة التالية:

$$ص = \overline{س}_{ث} + \frac{ع_{ث} (\overline{س} - س)}{ع}$$

حيث: - ص: الدرجة المعيارية - سث :المتوسط الحسابي والمقدر ب: 50.

- ع ث: الانحراف المعياري الثابت و المقدر ب :10.

- $\overline{س}$: قيم الأفراد. — س: المتوسط الحسابي للقيم - ع: الانحراف المعياري للقيم.

و من خصائص التوزيع الطبيعي أن 99.72% من مفردات المجتمع تنحصر بين حدين يمثل الحد الأعلى قيمة المتوسط الحسابي بإضافة إلى انحراف معياري (x+3s) ويمثل الحد الأدنى قيمة المتوسط الحسابي ناقص 3 انحراف معياري (x-3s).

وعلى هذا الأساس تم استخدام الدرجات المعيارية حيث يمثل الحد الأدنى درجة التقويم (100) ويمثل الوسط الحسابي درجة التقويم الوسطى (50) وفي حين يمثل الحد الأدنى درجة التقويم الصغرى إلى (0).

ب -المستويات المعيارية:

حسب المنحنى التوزيع الطبيعي نجد نسب معينة من المساحة الواقعة ضمن أي عدد من الانحرافات المعيارية عن المتوسط الحسابي كما هو موضح كالتالي:

86.26% من البيانات تنحصر بين (س- ع) و (س+ع).

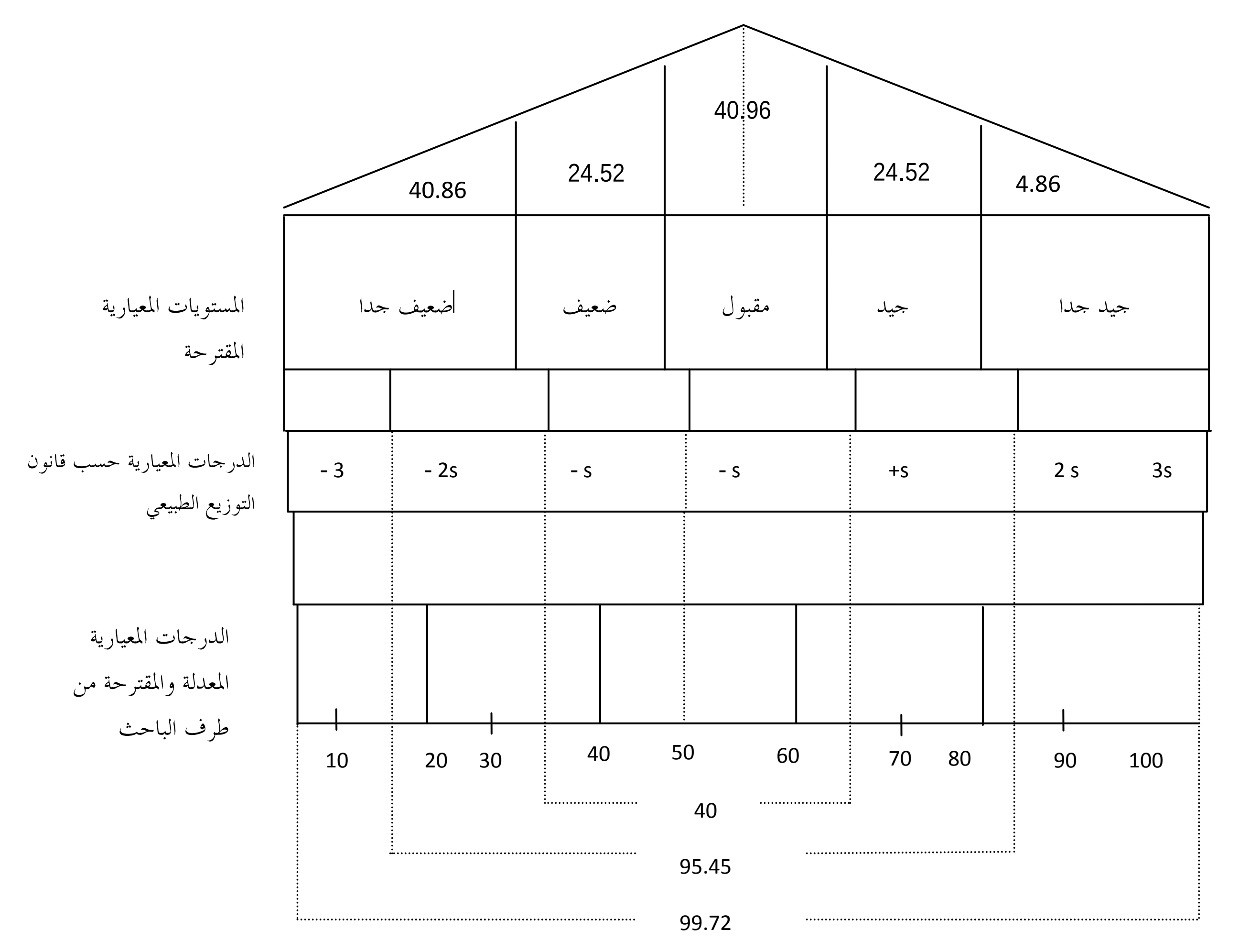
95.45% من البيانات تنحصر بين (س-22ع) و (س+ع).

99.72% من البيانات تنحصر بين (س-3ع) و (س+3ع).

و بقسمة المدى 6 درجات معيارية على 5 مستويات معيارية اختارها الباحث حيث يكون بين كل مستوى (1،2) من الدرجات المعيارية التي تقابل 20 درجة في التقسيم المئوي للدرجات المعيارية المعادلة وتكون النسب المقرر لها في المنحنى التوزيع الطبيعي الموضح في الشكل البياني التالي:

---

[1]- P. E PARLEPAS, B. CYFFERS: Statistique Appliquée Aux Activités Physiques Et Sportives. I.N.S.P, paris, 1992, pages 229-231.



شكل رقم (41) يبين الدرجات المعيارية في المنحنى الطبيعي المقسم إلى (05) أقسام طول الواحد منها (1،2) وحدة وتقسيمات المستويات المعيارية المستخدمة في البحث[1]

3- مجتمع وعينة البحث:

إن مجتمع الدراسة يمثل الفئة الاجتماعية التي نريد إقامة الدراسة التطبيقية عليها وفق المنهج المختار والمناسب، وموضوع هذه الدراسة متعلق بأساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية ومدى تأثيرها في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد، وبالتالي فان مجتمع البحث يمثل جميع تلاميذ الطور الثانوي والبالغ عددهم 106905 تلميذ موزعين عبر 2092 مؤسسة، حسب المعلومات المتحصل عليها من مديرية التفتيش والتكوين التابعة لمديرية التربية لولاية سوق أهراس.

1- عبد القادر ناصر: تأثير واجبات مراكز اللعب وخطوطه الدفاعية الوسط والهجومية في إحداث التباين في المتطلبات البدنية والمهارية للاعبي كرة القدم، أطروحة دكتوراه، الجزائر ،2006، ص 138.

* تعرف العينة على أنها الجـــــــــزء من الكل، نقوم باختيارها بطريقة معينة لدراستها من اجل التحقق من الظاهرة في هذا الكل، كما تعرف بأنها مجموعة من الأفراد تختار بطرق مختلفة من مجتمع كبير لدراسة ظاهرة فيه وبشكل عام فان العينة « هـــــــــي انتقاء عدد الأفراد لدراسة معينة تجعل النتائــــــج منهم ممثـــــلين لمجتمع الدراســــــــة، فالاختيار الجـــــــيد للعينـــــــة يجعل النتائــــــــــج قابلة للتعميـــــم على المجتمع، حيث تكون نتائجـــــــها صادقـــــــة بالنســـــــبة له » [1].

تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة، واقتصرت على تلاميذ ثانوية مقيدش عمار بولاية سوق أهراس وهذا نظر ا لعدة عوامل أهمها:

-كون جميع الأساتذة المدرسون لمادة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي خاضعين لنفس التكوين في المعاهد والجامعات الجزائرية الخاصة بالتربية البدنية والرياضية.

- تواجد منهاج واحد موحد خاص بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي.

تواجد الباحث في المؤسسة السابقة الذكر، كونه أستاذ تعليم ثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية.

- انحدار العينة من الحي نفسه (البيئة الاجتماعية)، وهذا يسمح لنا بضبط الجانب الاجتماعي الذي نحن في دراسته.

- إمكانية إجراء الاختبارات المهارية، وكذلك التسهيلات التي قدمت لنا من طرف مدير المؤسسة.

- فلم يبقى إلا متغير الجنس والخصائص المورفولوجية بالنسبة للأساتذة، وهذا لا يؤثر على إجراءات البحث الذي نحن في صدده.

- توفر المؤسسة على عتاد وأجهزة التي تساعدنا في إجراء البحث، إضافة إلى تواجد ملعب خاص بكرة اليد، ولهذه الأسباب السابقة، قصدنا اختيار العينة حتى نتمكن من إجراء البحث والحصول على نتائج ذات دلالة و مصداقية.

بلغ العدد الإجمالي 538 تلميذ، 267 (ذكور) و 271 (إناث)، بعد القيام باستبعاد التلاميذ الذين لديهم خبرة سابقة في الميدان والذين يشاركون في الفرق الرياضية خارج أوقات الدراسة، وكذلك التلاميذ الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية، بلغ عدد أفراد العينة 420 تلميذ، من بينهم

[1]-إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، مصر ،2000، ص 129 .

200(ذكور) و 220 (إناث)، بلغ حجم العينة 20% من مجتمع البحث(ذكور و إناث)، كانت موزعة كالتالي:

40 ذكور و 44 إناث موزعين على أربعة مجموعات، تتكون كل مجموعة من 10تلاميذ (ذكور) و 11تلاميذ (إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

المجموعة الضابطة: تتكون من 10 تلاميذ (ذكور) و 11 تلاميذ (إناث).

المجموعة التجريبية: 30 تلميذ (كور) و 33 تلميذ و (إناث) موزعة على النحو التالي:

- **المجموعة الأولى**: استخدام الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية 10 تلاميذ (ذكور) و 11 تلاميذ (إناث).

- **المجموعة الثانية**: استخدام الأسلوب التدريي بالتغذية الراجعة الفورية 10 تلاميذ (ذكور) و 11 تلاميذ (إناث) .

- **المجموعة الثالثة**: استخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية 10 تلاميذ (ذكور) و 11 تلاميذ (إناث).

4- مجالات البحث:

- المجال البشري:

تمت التجربة على تلاميذ المرحلة الثانوية لمؤسسة " مقيدش عمار " سوق أهراس، للعام الدراسي 2013-2014 م والذي بلغ عددهم 420 ذكور وإناث.

- المجال المكاني:

تمت التجربة بالملعب الموجود بالمؤسسة التي تم فيها البحث – ثانوية مقيدش عمار – سدراتة – ولاية سوق أهراس.

- المجال الزمني:

لقد بدأت الدراسة الجدية لهذا البحث بعد تحديد موضوع الدراسة في شهر سبتمبر إلى غاية أواخر شهر جانفي للعام الدراسي 2013-2014م، حيث قام الباحث بمايلي:

- جمع المعلومات النظرية.

- إجراء الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالتجربة وكان ذلك في (06 /10 /2013) من السنة الدراسية 2013-2014 م.

- تحديد الاختبارات المهارية المستعملة وإخضاعها لأراء أساتذة بمعهد التربية التربية البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس.

- الاختبار وإعادة الاختبار: تم الاختبار القبلي في (27 /10 /2013)، أما الاختبار البعدي فقد تم في القترة (28 /11 /2013).

5- أدوات البحث:

إن الأدوات التي يستعملها الباحث في بحثه تعتبر المحور الذي يستند عليه ويوظفه في الوصول إلى كشف الحقيقة التي يبني عليها بحثه، وقد وظفنا عدة وسائل ساعدتنا في كشف جوانب البحث وتحديدها وهي:

أولا: المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

وهذا من خلال الاطلاع والقراءات النظرية وتحليل محتوى المراجع العلمية المتخصصة في مجال أساليب التدريس ودور التغذية الراجعة بصفة عامة، كما تم الاستعانة والاعتماد على الدراسات السابقة داخل وخارج الوطن العربية منها والأجنبية.

ثانيا: الوسائل البيداغوجية:

كرات لعبة كرة اليد قانونية (8)، ملعب خاص بكرة اليد، شواخص، صافرة (4)، شريط متري، مقعد خشبي، طباشير، حائط أملس، مرمى كرة اليد، أقماع، كرونومتر، كرات طبية، حواجز، استمارة لتسجيل البيانات، استمارة تفريغ البيانات، ميزان طبي لقياس وزن الجسم، جهاز قياس الطول.

ثالثا: الوسائل الإحصائية: وهي المعادلات الإحصائية مستخدمين آلة حسابية من نوع: (calculatrice scientifique)، جهاز كمبيوتر، نظام إحصائي Excel من نوع Office. (Microsoft 2007).

رابعا :الاختبارات المهارية:

وهي من أهم الطرق استخداما في مجال التربية البدنية والرياضية وخاصة في البحوث التجريبية، باعتبارها أساس التقييم الموضوعي، واهم وانجح الطرق للوصول إلى نتائج دقيقة في مجال البحوث العلمية، حيث اعتمد الباحث على اختبارات مقننة تقيس الجانب المهاري للتلاميذ في لعبة كرة اليد،

وتكون مناسبة وتمثلت في التمرير والاستقبال، التنطيط، التسديد (التصويب)، وتم تقنينها من خلال الأسس العلمية للاختبارات.

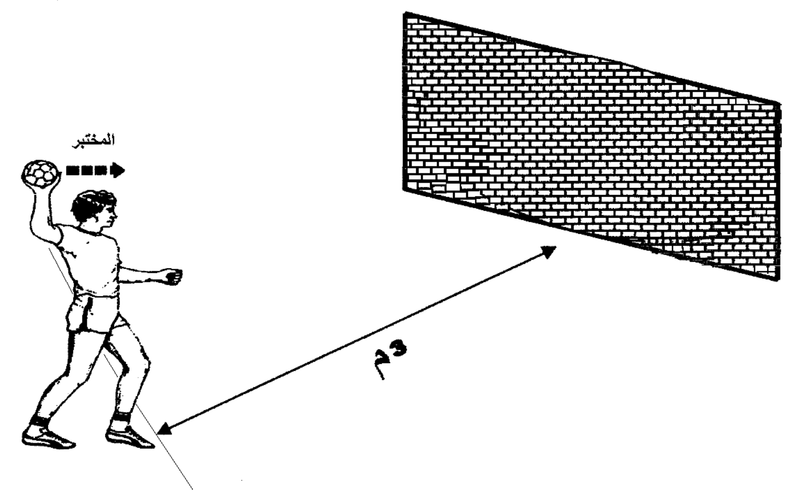
أ - اختبار التوافق التمرير والاستقبال.

- **الهدف من الاختبار:** قياس دقة التوافق التمرير والاستلام.

- **الأدوات:** حائط أملس، كرة اليد، ساعة إيقاف، صافرة.

- **وصف الاختبار:** يقف المختبر مواجه الحائط على بعد 3متر وهو حامل الكرة كما في الشكل البياني، يقوم برمي الكرة على الحائط واستلامها (التمرير والاستلام) خلال مدة 30 ثانية وبعد سماع إشارة البدء من طرف المدرس، تعطى محاولتين لكل مختبر.

- **حساب الدرجات:** يحسب للمختبر عدد مرات الاستلام الصحيحة (خارج منطقة 3 متر) خلال المدة المحددة للاختبار (30 ثانية).(1)



شكل بياني رقم (42) يوضح إختبار التوافق التمرير والاستقبال

ب- اختبار تنطيط الكرة حول الملعب:

- **الغرض:** قياس قدرة تنطيط الكرة حول الملعب.

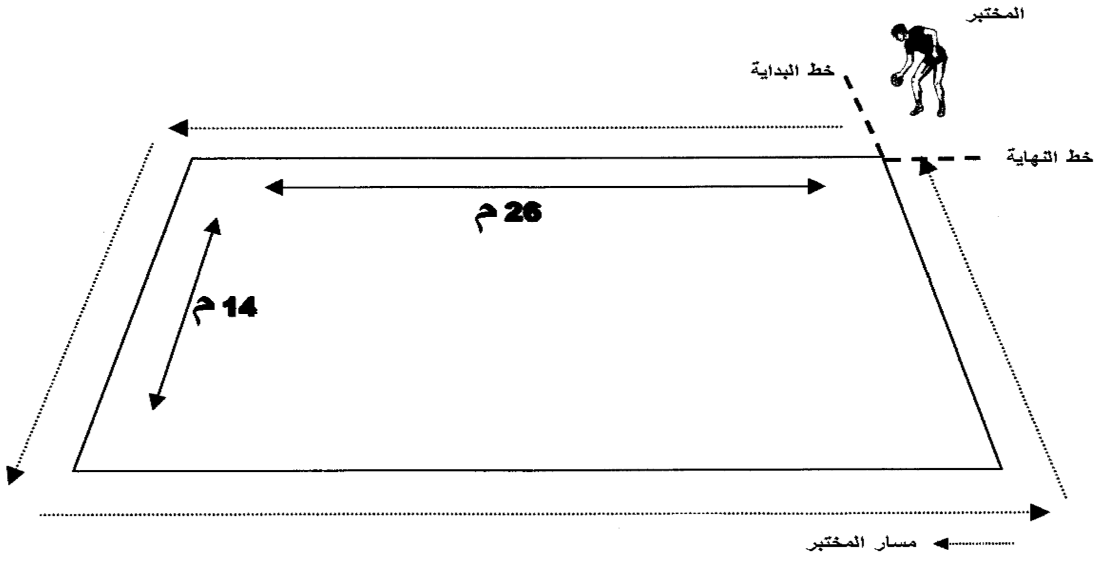
- **الأدوات:** كرة يد، ساعة إيقاف ، شواخص، ملعب 28 متر وعرضه 14 متر.

-**الإجراءات:** يقف المختبر على خط البداية والكرة بجانبه على مستوى سطح الأرض كما في الشكل البياني رقم (43)، ثم ينطلق بعد سماع إشارة البدء من طرف المدرس، تنطيـــط الكـــرة حول الملعـــب، تعطى محاولتين لكل مختبر.

1- قيرنوفيك وآخرون: الممارسة التطبيقية لكرة اليد، سنة 1982، ص 162.

- حساب الدرجات: يسجل التوقيت المستغرق خلال أداء الاختبار.

يحسب أحسن توقيت من بين المحاولتين.[1]



شكل بياني رقم(43) يوضح إختبار تنطيط الكرة حول الملعب.

ج - إختبار التصويب:

- **الغرض:** قياس دقة التصويب على الأهداف المرسومة.

- **الأدوات:** 5كرات، مرمى كرة اليد، صافرة.

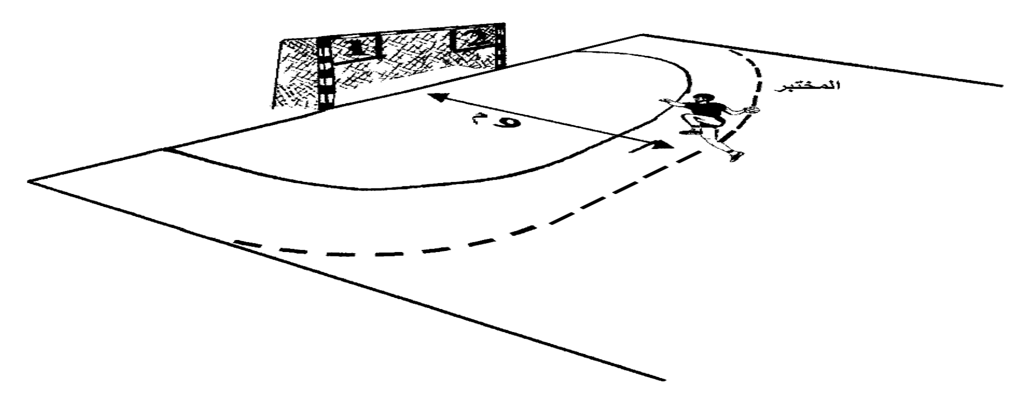
الإجراءات: يقف المختبر على بعد9 أمتار من مرمى كرة اليد ويقوم بالتصويب على المربعات المرسومة في الزاوية العلوية للمرمى التي يبلغ طول ضلعها 60 سم، كما في الشكل البياني التالي، كما يسمح له بعشر (10) تصويبات، (خمسة بيد يمنى وخمسة بيد يسرى).

- **حساب الدرجات:** تعطي درجة واحدة لكل تصويبة صحيحة وبالتالي يكون مجموع الدرجات خلال العشر تصويبات بـــــ 10 درجات وتسجل مجموع درجات خلال العشر تصويبات.[2]

---

[1]- ن قيرنوفيك وآخرون : مرجع سابق، ص 162.

[2]- أحمد محمد خاطر، علي فهمي البيك: القياس والمجال الرياضي، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص506.



شكل بياني رقم (44): إختبار التسديد

6- الأسس العلمية للاختبارات:

حتى تكون للاختبارات صلاحية في استخدامها و تطبيقها لابد من مراعاة الشروط و الأسس العلمية التالية:

قام الباحث خلال المدة الممتدة من 13إلى غاية 20 من شهر أكتوبر للسنة الدراسية 2013-2014 بتطبيق الاختبارات على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية والبالغ عددهم 10 ذكور و10اناث، قام الباحث باختبارهم في الفترة الصباحية ابتدءا من الساعة العاشرة صباحا و أجريت الاختبارات بطريقة (اختبار – إعادة الاختبار) في نفس المكان و بنفس العتاد،كما هو موضح في الجدول رقم(5).

قام الباحث بنفسه بشرح مضمون و شكل الاختبارات قبل تطبيقها على عينة البحث و ذلك باستخدام استمارة تسجيل.

على ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال التجربة الاستطلاعية، فيما يخص الاختبارات والسير الحسن للتجربة الرئيسية استلزم على الباحث توفير بعض الشروط التالية:

- وجوب شر ح و عرض الاختبارات و توضيح طريقة أداءها للتلاميذ.
- منح نفس الحظوظ و الفرص لمختلف التلاميذ أثناء الاختبارات.

النشاط	المؤسسة	عدد التلاميذ		التاريخ		الفترة الصباحية إبتداءا من الساعة 10 صباحا
		الذكور	الإناث	القبلي	البعدي	
كرة اليد	ثانوية مقيدش عمار - سدراتة- سوق أهراس	10	10	13 أكتوبر 2013	20 أكتوبر 2013	- توافق التمرير و الاستلام - التنطيط حول الملعب - التصويب على المرمى

جدول رقم (5) يبين توزيع إجرائي للاختبارات في التجربة الاستطلاعية

- ثبات الاختبار:

يعتبر الثبات بمثابة العامل الثاني بعد الصدق في عملية تقنين الاختبارات، وهو يعني أن يكون الاختبار على درجة عالية من الدقة والإتقان فيما وضع لقياسه و يمثل عامل الثبات أهمية في عملية بناء وتقنين الاختبارات و يقصد به « هو مدى دقة و إتقان أو الاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها»[1] و يقول فان دالين (Van Dalin) عن ثبات الاختبارات « إن الاختبار يعتبر ثابتا إذا كان يعطى نفس النتائج باستمرار إذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين و تحت نفس الشروط».[2]

كما يشير (رايستون وجاستمان) « أن الثبات الاختبار يعني درجة ثبات ما يقيسه»، ويقول (مروان عبد المجيد إبراهيم)« الثبات هو محافظة الاختبار على نتائجه إذا ما أعيد على نفس العينة»[3] ويؤكد (محمد صبحي حسانين) على أن الثبات« هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف»[4].

لقياس صلاحية الاختبارات قام الباحث بإجراء اختبارات أولية وهذا من أجل حساب معامل ثبات لكل اختبار بطريقة (اختبار – إعادة الاختبار) حيث طبقت الاختبارات على عينة من تلاميذ (ذكور وإناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، الفترة ما بين 13إلى غاية 24 من شهر

1-محمد حسن علاوى، محمد نصر الدين رضوان: القياس في التربية البدنية و الرياضية و علم النفس، ط3، القاهرة، 1996 ، ص353 .

2-محمد صبحي حسنين: القياس و التقويم في التربية البدنية و الرياضية، ج1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995 ، ص 193.

3- مروان عبد المجيد إبراهيم: الأسس العلمية وطرق الإحصاء في التربية البدنية والرياضية، ط1، دار الفكر للطباعة ، الأردن، 1999، ص75 .

4- محمد صبحي حسانين: طرق بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص107.

أكتوبر، وبعد أسبوع أعيد تطبيق نفس الاختبارات و على نفس العينة و بنفس شروط الاختبار الأول وأجريت هذه الاختبارات على عينة من التلاميذ مكونة من 20 تلاميذ لكل سنة دراسية.

ولمعالجة النتائج إحصائي استخدم الباحث معامل الارتباط البسيط الذي يعرف باسم ارتباط بيرسون وهذا بعد إيجاد القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (ن-1)، أي (20-2) استخلاصنا نتائج درجة الثبات لاختبار حسب الجدول الآتي:

النشاط	المعالجة الإحصائية / الاختبارات	حجم العينة	الدرجة الحرة	مستوى الدلالة الإحصائية(ق.م)	معامل ثبات الاختبارات (ق.م)	القيمة الجدولية(ر)
كرة اليد	توافق التمرير والاستقبال	20	18	0.05	0.86	0.444
	التنطيط حول الملعب	20	18	0.05	0.95	0.444
	التصويب على المرمى	20	18	0.05	0.79	0.444
ق – م: القيمة المحسوبة من خلال نتائج العينة			**ر: معامل بيرسون مستخلصة من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية ن-1**			

جدول رقم (6) يبين ثبات الاختبارات المستعملة في كرة اليد(ذكور – إناث)

يبين لنا الجدول (6) أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة ثبات عالية كون الدرجة المحسوبة لمعامل الثبات (بيرسون) أكبر من القيمة الجدولية أي مستوى دلالة و درجة الحرية لكل اختبار تدل على ثباتها.

- صدق الاختبار:

يعتبر الصدق أهم شروط الاختبار الجيد الذي يدل على مدى تحقيق الاختبار لهدفه الذي وضع من أجله، و يشسر بارو(Barrow) ومك جي (Mc Gee) إلى أن الصدق يعني «المدى الذي يؤدي فيه الاختبار للغرض الذي وضع من أجله حيث يختلف الصدق وفقا للأغراض التي يود قياســـها، و الاختبار الذي يجري لإثباتها »، يقول (محمد عيد السلام أحمد « إن الصدق نسبي وأنه يعني أنه يقيس فعلا الجانب الذي وضع لقياسه ، فصدق الاختبار إذن يمدنا بدليل مباشر على مدى

صلاحيته لقياس أحد المتغيرات» ، كما قد يعني صدق الاختبار « هو قدرته على التنبؤ لكي يكون مؤشرا للتوقعات المستقبلية خاصة في حالة اختبار الأفراد الصالحين لممارسة نشاط معين ». [1]

و من أجل التأكد من صدق الاختبارات لدى التلاميذ (ذكور وإناث) استخدم الباحث الصدق الذاتي باعتبار أصدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائبها أخطاء القيـــاس، و الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، بالاعتماد على هذا النوع من الصدق توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (ن-1).

النشاط	المعالجة الإحصائية / الاختبارات	حجم العينة	الدرجة الحرة	مستوى الدلالة الإحصائية(ق.م)	معامل الصدق الاختبارات (ق.م)	القيمة الجدولية(ر)
كرة اليد	توافق التمرير والاستقبال	20	18	0.05	0.92	0.444
	التنطيط حول الملعب	20	18	0.05	0.97	0.444
	التصويب على المرمى	20	18	0.05	0.88	0.444
ق – م: القيمة المحسوبة من خلال نتائج العينة			ر: معامل بيرسون مستخلصة من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية ن-1			

جدول رقم (7) يبين صدق الاختبارات المستعملة في كرة اليد(ذكور – إناث)

تبين لنا من الجدول (7) أن جميع الاختبارات تتصف بدرجة عالية من الصدق الذاتي كون القيم المحسوبة لمعامل الصدق الذاتي للاختبارات أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون.

- موضوعية الاختبارات:

تعني موضوعية الاختبار عدم تأثره، أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج مهما كان القائم بالتحكيم يشير فان دالين (Van Daline) إلى أنه «يعتبر الاختبار موضوعيا إذا كان يعطي نفس الدرجة بغض

[1]- صفوت فرج: القياس النفسي، ط3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1989 ،ص 112.

النظر عن من يصححه ...و هذا يعني استبعاد الحكم الذاتي للمحاكم أي أنه كلما زادت الذاتية قلت الموضوعية» [1].

إن مجموعة الاختبارات المستخدمة بعيدة عن الشك والتأويل، حيث نجد مفرداتها ضمن أهداف المنصوص عليها في منهاج التربية البدنية و الرياضية التعليم الثانوية و حسب كل مرحلة تعليمية كاختبار التمرير، الاستقبال، التنطيط، والتسديد بالإضافة إلى كونها سهلة، مفهومة وواضحة، على هذا الأساس نستنتج من كل ذلك أن جميع الاختبارات تتميز بالموضوعية.

7- الضبط الإجرائي للمتغيرات:

إن الدراسة الميدانية تتطلب من الباحث ضبط المتغيرات قصد التحكم فيها من جهة، ومن جهة عزل بقية المتغيرات الأخرى الدخيلة، وبدون هذا الضبط تصبح النتائج التي يتوصل إليها الباحث مستعصية عن التحليل والتصنيف والتفسير ومضللة لنتائجها، ويقصد بالضبط الإجرائي للمتغيرات المحاولات المبذولة لإزالة تأثير أي متغير الذي يمكن أن يؤثر على المتغير التابع، يقول (محمد حسن علاوي وأسامة كامل راتب)« يصعب على الباحث أن يتعرف على المسببات الحقيقية للنتائج، بدون ممارسة الباحث لإجراءات الضبط الصحيحة»[2]ويقول (ديولولدب فان دالين)« إن المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع والتي من الواجب ضبطها هي المؤثرات الخارجية التي ترجع إلى الإجراءات التجريبية والمؤثرات التي ترجع إلى مجتمع العينة »[3]، على هذا الأساس قام الباحث بمجموعة من الإجراءات لضبط المتغيرات قصد التحكم فيها أو عزلها تماما وكانت على النحو التالي:

* **المتغيرات المستقلة (المتغير التجريبي):** هي التي يرجى معرفة تأثيرها وهي "أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية".

* **المتغيرات التابعة (المتغير المعتمد):** هي التي يرجى معرفة مقدار تأثيرها بالمتغير التجريبي وهي"التعليم بعض المهارات الأساسية بالكرة في لعبة كرة اليد في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي (15-18) سنة ذكور وإناث"

1- محمد صبحي حسنين: مرجع سابق، ص 202.

2- محمد حسن علاوى، أسامة كامل راتب: البحث العلمي في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص 243.

3- ديو بولدب فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة) محمد نبيل نوفل و آخرون، ط2، مكتبة الأنجلوا، القاهرة،1985، ص 386 .

* **المتغيرات المرتبطة بمجتمع البحث:** يجب علينا أن نحدد بدقة خصائص المفحوصين قدر الإمكان من عدة نواحي منها:

* **الحالة الأسرية أو التربوية للعينة:** لقد ركزنا في اختيار العينة على اختيار مؤسسة تربوية واحدة جميع تلاميذها يقطنون بحي واحد محادي لها وبالتالي فهم في المستوى الاجتماعي متقارب إلى حد كبير.

- **السن:** لقد اعتمدنا في اختبارنا للعينة على الطور الثانوي من التعليم سن 15-18 سنة.

- **الجنس:** لقد اخترنا في البحث الذكور على حدي والإناث على حدي.

- **الحالة الجسمية:** إن العينة المختارة عينة من تلاميذ الأسوياء (لاتوجد لديهم إعاقة)- تم إبعاد كافة التلاميذ الذين لهم خبرة سابقة حول اللعبة والذين ينتمون إلى فرق رياضية، ويتدربون خارج أوقات الدراسة في الجمعيات الرياضية - تم إبعاد التلاميذ الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية،كما تم إبعاد التلاميذ المعيدين.

* **المتغيرات المرتبطة بالإجراءات التجريبية:** إن الإجراءات التجريبية يجب أن نقوم بضبطها حتى لا يؤثر على نتائج التجربة وتعطى نتائج مع درجة عالية من الصدق.

* **تجانس العينة من الناحية المهارية والجسمية وتكافؤ مجموعات البحث:**

- **تجانس العينة:** قبل البدء بتنفيذ التجربة، ومن اجل ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في دقة نتائج البحث لجا الباحث إلى التحقق من تجانس عينة البحث في متغيرات (الطول، والوزن، والعمر) وعن طريق استخدام معامل الالتواء كالأتي:

المتغيرات الإحصائية / المعالم	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المنوال	معامل الالتواء
الطول	سم	162.97	4.92	157.00	0.225-
الوزن	كغم	65.43	4.17	69.00	0.491-
العمر	سنة	16.34	1.01	16.00	0.154

جدول رقم (8) يبين متغيرات (الطول، والوزن، والعمر) ومعامل الالتواء عند الإناث

يبين الجدول(8) أن قيم معامل الالتواء تنحصر بين (1، -1) مما يدل على تجانس أفراد عينة البحث إناث في هذه المتغيرات بمعنى اعتدالي التوزيع الطبيعي لهم.

المعالم / المتغيرات الإحصائية	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المنوال	معامل الالتواء
الطول	سم	163.80	4.97	161.00	0.320-
الوزن	كغم	65.40	4.21	65.00	0.457-
العمر	سنة	16.30	0.99	16.00	0.176

جدول رقم (9) يبين متغيرات (الطول، والوزن، والعمر) ومعامل الالتواء عند الذكور.

يبين الجدول(9) أن قيم معامل الالتواء تنحصر بين (-1، 1) مما يدل على تجانس أفراد عينة البحث ذكور في هذه المتغيرات بمعنى اعتدالي التوزيع الطبيعي لهم.

- **تكافؤ مجموعات البحث:** من اجل إرجاع الفوارق إلى العامل التجريبي عمل الباحث على التحقق من تكافؤ مجموعات البحث في الأداء المهاري بالكرة في مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، والتسديد عن طريق حساب قيمة فيشر (F) و قانون (T) لمتوسطين غير مرتبطين ولعينتين متساويتين لمختلف الجنسين وهو كما موضح في مايلي:

المجموعة / الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	نوع الدلالة
		س	ع	س	ع					
التمرير والاستقبال	الدرجة	19.80	2.29	19.60	1.57	0.05	2.15	0.22	2.101	غير معنوي
التنطيط	الدرجة	23.97	2.84	22.89	2.09	0.93		0.96		غير معنوي
التسديد	الدرجة	3.20	0.63	3.60	0.96	1.20		1.09		غير معنوي
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)									

جدول رقم (10) يبين تكافؤ مجموعة الأولى ذكور والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي

يبين الجدول (10) بان جميع الفروق في اختبار الأداء المهاري لكل من التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد بين مجموعة البحث الأولى ذكور والمجموعة الضابطة قد ظهرت غير

معنوية وذلك لان قيم (ف)(0.05، 0.93، 1.20) و قيم (t) (0.22، 0.96، 1.09) المحتسبة على التوالي اقل من قيمها الجدولية والبالغة (2.15) و(2.101) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (18) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذه الاختبارات.

المجموعة / الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	نوع الدلالة
		س	ع	س	ع					
التمرير والاستقبال	الدرجة	20.00	1.88	19.60	1.57	0.26	2.15	0.51	2.101	غير معنوي
التنطيط	الدرجة	23.34	1.42	22.89	2.09	0.32		0.57		غير معنوي
التسديد	الدرجة	3.40	0.69	3.60	0.96	0.28		0.53		غير معنوي
درجة الحرية (18) .	مستوى الدلالة (0.05)									

جدول رقم (11) يبين تكافؤ مجموعة الثانية ذكور والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي

يبين الجدول (11) بان جميع الفروق في اختبار الأداء المهاري لكل من التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد بين مجموعة البحث الثانية ذكور والمجموعة الضابطة قد ظهرت غير معنوية وذلك لان قيم (ف)(0.26، 0.32، 0.28) و قيم (t) (0.51، 0.57، 0.53) المحتسبة على التوالي اقل من قيمها الجدولية والبالغة (2.15) و (2.101) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (18) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذه الاختبارات.

المجموعة / الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	نوع الدلالة
		س	ع	س	ع					
التمرير والاستقبال	الدرجة	19.60	3.10	19.60	1.57	0.07	2.15	0.27	2.101	غير معنوي
التنطيط	الدرجة	23.10	1.36	22.89	2.09	0.07		0.27		غير معنوي
التسديد	الدرجة	3.40	1.07	3.60	0.96	0.19		0.43		غير معنوي
درجة الحرية (18)		مستوى الدلالة (0.05)								

جدول رقم (12) يبين تكافؤ مجموعة الثالثة ذكور والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي

يبين الجدول (12) بان جميع الفروق في اختبار الأداء المهاري لكل من التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد بين مجموعة البحث الثالثة ذكور والمجموعة الضابطة قد ظهرت غير معنوية وذلك لان قيم (ف)(0.07، 0.07، 0.19) و قيم (t) (0.27، 0.27، 0.43) المحتسبة على التوالي اقل من قيمها الجدولية والبالغة (2.15) و (2.101) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (18) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذه الاختبارات.

المجموعة / الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	نوع الدلالة
		س	ع	س	ع					
التمرير والاستقبال	الدرجة	17.72	2.76	18.45	2.87	0.36	2.08	0.60	2.086	غير معنوي
التنطيط	الدرجة	25.56	2.46	24.87	1.71	0.59		0.77		غير معنوي
التسديد	الدرجة	2.36	0.80	2.54	0.93	0.23		0.48		غير معنوي
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)								

جدول رقم (13) يبين تكافؤ مجموعة الأولى إناث والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي

يبين الجدول (13) بان جميع الفروق في اختبار الأداء المهاري لكل من التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد بين مجموعة البحث الأولى إناث والمجموعة الضابطة قد ظهرت غير معنوية وذلك لان قيم (ف)(0.36، 0.59، 0.23) و قيم (t) (0.60، 0.77، 0.48) المحتسبة على التوالي اقل من قيمها الجدولية والبالغة (2.08) و(2.086) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (20) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذه الاختبارات.

المجموعة / الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	نوع الدلالة
		س	ع	س	ع					
التمرير والاستقبال	الدرجة	18.18	1.66	18.45	2.87	0.07	2.08	0.27	2.086	غير معنوي
التنطيط	الدرجة	24.64	1.41	24.87	1.71	0.11		0.33		غير معنوي
التسديد	الدرجة	2.72	1.00	2.54	0.93	0.19		0.43		غير معنوي
درجة الحرية (20)	**مستوى الدلالة** (0.05)									

جدول رقم (14) يبين تكافؤ مجموعة الثانية إناث والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي

يبين الجدول (14) بان جميع الفروق في اختبار الأداء المهاري لكل من التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد بين مجموعة البحث الثانية إناث والمجموعة الضابطة قد ظهرت غير معنوية وذلك لان قيم (ف)(0.07، 0.11، 0.19) و قيم (t) (0.27، 0.33، 0.43) المحتسبة على التوالي اقل من قيمها الجد ولية والبالغة (2.08) و (2.086) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (20) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذه الاختبارات.

المجموعة / الاختبارات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية الأولى س	المجموعة التجريبية الأولى ع	المجموعة الضابطة س	المجموعة الضابطة ع	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	نوع الدلالة
التمرير والاستقبال	الدرجة	18.72	2.00	18.45	2.87	0.06	2.08	0.25	2.086	غير معنوي
التنطيط	الدرجة	25.04	2.10	24.87	1.71	0.04		0.21		غير معنوي
التسديد	الدرجة	2.45	1.29	2.54	0.93	0.03		0.18		غير معنوي
درجة الحرية (20)			**مستوى الدلالة (0.05)**							

جدول رقم (15) يبين تكافؤ مجموعة الثالثة إناث والمجموعة الضابطة باختبار مهارة التمرير والاستقبال،التنطيط، والتسديد بالكرة في الاختبار القبلي

يبين الجدول (15) بان جميع الفروق في اختبار الأداء المهاري لكل من التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد بين مجموعة البحث الثانية إناث والمجموعة الضابطة قد ظهرت غير معنوية وذلك قيم (ف)(0.06، 0.04، 0.03) و قيم (t) (0.25، 0.21، 0.18) المحتسبة على التوالي اقل من قيمها الجد ولية والبالغة (2.08) و (2.086) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (20) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذه الاختبارات.

- كافة المجموعات تعطي توقيتا واحدا في حجم العمل وهو ساعة واحدة لكل حصة وأربعة حصص في الأسبوع – تقوم كافة المجموعات بالعمل في ميدان واحد وبوسائل واحدة.

- ضبط الاختبار القبلي والبعدي حيث يكون القياس في وقت واحد لكافة المجموعات سواء التجريبية أو الضابطة عند الذكور أو الإناث.

- المجموعة الضابطة لا يلتقى أي نوع من أساليب التدريس المقترحة بل تتلقى الحصص التعليمية بالأسلوب التقليدي(الشرح والعرض).

- تتلقى كافة المجموعات التجريبية نوعا واحدا من التغذية الراجعة وهي التغذية الراجعة الفورية.

- عزل التلاميذ المكررين والتلاميذ المنخرطين في جمعيات رياضية.

- إبعاد التلاميذ الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية.

* ضبط تطبيق الوحدات التعليمية:

إن تطبيق الوحدات التعليمية يكون يشكل موحد.

* المتغيرات الخارجية:

- لقد حرصنا قدر الإمكان على توحيد جميع الظروف المرتبطة بالتجربة من ملعب وعتاد وتوقيت.

- من اجل التغلب على عامل تحمس أو ميل المدرس لأسلوب على حساب الأخر وبعد اطلاع المشرفين على الأساليب المقترحة طلبنا منهم اختيار الأسلوب الذي يود تعليمه إلى المجموعة، ثم اختيار المشرف للأسلوب المرغوب فيه.

- إن عملية التناوب على التوقيت يسمح لنا بالتغلب على عامل تعليم إحدى المجموعات في وقت اقل ملاءمة من المجموعة الأخرى.

- التركيز على أن تعمل كل مجموعة منفردة في التوقيت الخاص بها وهذا حتى لا نجعل اختلاط المجموعات الذي قد يؤدي إلى تبادل اكتساب الخبرات بينهما مما يؤثر على القياس البعدي.

8- المعالجة الإحصائية:

تعتبر من أهم الطرق المؤدية إلى فهم العوامل الأساسية التي تؤثر على الظاهرة المدروسة، وتساعد في الوصول إلى النتائج وتحليلها وتطبيقها ونقدها، علما أن لكل بحث وسائله الإحصائية الخاصة، التي تتناسب مع نوع المشكلة وخصائصها وهدف البحث وقد اعتمدنا في بحثنا على الوسائل الإحصائية التالية مستعينينا ببرنامج الحزمة الإحصائية spss:

المتوسط الحسابي: يحسب من خلال القانون التالي(1):

$$\overline{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث: * $\overline{س}$: المتوسط الحسابي. * س: مجموع القيم. * ن:عدد الأفراد.

والهدف منه الحصول على متوسط قيم أفراد العينة في أداء الاختبارات المهارية في الدراسة الأساسية بالإضافة إلى حساب الانحراف المعياري.

الانحراف المعياري: هو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن وسطها الحسابي و يحسب كمايلي:

1 -السيد محمد خيري: الإحصاء النفسي التربوي، ط4، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1997، ص 41.

$$ع = \sqrt{\frac{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2}{ن}}$$

حيث: * ع: الانحراف المعياري. * مج $س^2$: مجموع مربع القيم .

* $(مج\ س)^2$: مربع مجموع القيم. * ن: عدد الإفراد.

وهو من أهم معاملات التشتت، إذ يبين لنا ابتعاد قيم العينة عن النقطة المركزية.

التباين: يحسب من خلال العلاقة التالية[1]:

$$ع^2 = \frac{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2}{ن}$$

حيث: * مج $س^2$: مجموع مربع القيم. * $(مج\ س)^2$: مربع مجموع القيم. * ن: عدد الأفراد.

وهو المقياس الكمي لتشتت القيم حول المتوسط.

التباين (F): يستعمل للكشف عن دلالة الفروق الحقيقية بين المجموعات داخلها، وذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه النسب، ويحسب عن طريق العلاقة التالية[2]:

$$F = \frac{التباين\ بين\ المجموعات}{التباين\ داخل\ بين\ المجموعات}$$

حيث:

1- $التباين\ بين\ المجموعات = \frac{مج\ ن(\overline{س_1} - س)}{ف - 1}$

حيث: * ن: عدد الأفراد لكل مجموعة. * $س_1$: المتوسط الحسابي.

* س: المتوسط الحسابي لمجموع المربعات. * ف: عدد المجموعات.

2- **التباين داخل المجموعات** $= \frac{مج\{مج\ (\overline{س_1} - س_1)\}}{ف(ن-1)}$

حيث: * ف: عدد المجموعات. * $س_1$: القيم لكل مجموعة.

* $س_1$: المتوسط الحسابي لكل مجموعة. * ن: عدد أفراد كل عينة.

---

[1] - محمد أبو يوسف: الإحصاء في البحوث العلمية، ب ط، المكتبة الأكاديمية، لبنان، 1989، ص62.

[2] -عبد القادر حلمي: مدخل إلى الإحصاء، ب ط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1992، ص 218.

إختبار (ت) للعينات المترابطة:

$$T = \frac{|\bar{س}_1 - \bar{س}_2|}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{(ن_1 - 1)+(ن_2 - 1)}}}$$

حيث: * $\bar{س}_1$: متوسط الحسابي لقيم الأسلوب التقليدي * $\bar{س}_2$: متوسط الحسابي لقيم الأسلوب المستعمل.

* $ع_1^2$: مربع الانحراف للأسلوب التقليدي. * $ع_2^2$: مربع الانحراف للأسلوب المستعمل.

* $ن_1$: عناصر أفراد المجموعة الأولى. * $ن_2$: عناصر أفراد المجموعة الثانية.

معامل الارتباط البسيط (كارل بيرسون): يحسب من خلال القانون التالي:

$$ر = \frac{ن \ مج (س \ ص) - (مج \ س)(مج \ ص)}{\sqrt{[ن \ مج \ س^2 - (مج \ س)^2][ن \ مج \ ص^2 - (مج \ ص)^2]}}$$

حيث: * مج س: مجموع قيم الاختبار (س) * مج ص: مجموع قيم إعادة الاختبار(ص)

* مج $س^2$: مجموع مربع القيم الاختبار(س) * مج $ص^2$: مجموع مربع القيم إعادة الاختبار (ص).

* $(مج \ س)^2$: مربع مجموع القيم الاختبار (س) * $(مج \ س)^2$:مربع مجموع القيم إعادة الاختبار (ص).

* ن: عدد الأفراد.

و الهدف منه معرفة مدى العلاقة الإرتباطية بين الاختبارين بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية بمعامل الارتباط بيرسون (ر) إن كانت النتيجة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية فان الترابط يكون قوي و العكس صحيح[1].

معامل الالتواء: $ل = \frac{3(\bar{س} - و)}{ع}$

أقل فرق معنوي : $L.S.D = ت \sqrt{\frac{2 \times \text{متوسط المربعات}}{ن}}$

النسبة المئوية: $\frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$

[1]- مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، دار الفكر عمان، 1983، ص 78.

خلاصة:

من خلال الفصل الأول من الجانب التطبيقي الذي تطرق في البداية إلى مشكلة البحث وتحديدها ثم تليها أهداف و الفرضيات التي صيغت على شكل إجابات مسبقة حول تساؤلات مطروحة في مشكلة البحث بالإضافة إلى الأغراض،كما تضمن هذا الفصل منهجية البحث ومختلف الإجراءات الميدانية سواء في الدراسة الاستطلاعية أو في الدراسة الميدانية المتمثلة في منهج البحث، العينة، مجالات البحث و الأدوات المستعملة في هذا البحث بالإضافة إلى وصف الاختبارات المستخدمة في كرة اليد و أخيرا تطرقنا إلى المعالجة الإحصائية و ما تضمنته من وسائل إحصائية تتناسب موضوع البحث وإشكالية.

الفصل الثاني

عرض وتحليل

ومناقشة النتائج

تمهيد:

لغرض دراسة والتحقق من صحة الفرضيات البحثية الموضوعة قمنا بوصف النتائج على أساس المحاور التالية:

* دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور والإناث فيما يخص تعلم مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، التسديد في كرة اليد.

* دراسة دلالة الفروق بين مختلف الأساليب بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي عند الذكور والإناث.

* دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الذكور والإناث في تعلم مهارة التمرير و الاستقبال، التنطيط، التسديد.

* تحديد المستويات والدرجات المعيارية وسلم التنقيط حسب النتائج المتحصل عليها بالنسبة للذكور والإناث في مهارة التمرير والاستقبال، التنطيط، التسديد.

1- عرض النتائج:

لقد تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين الأوساط الحسابية للاختبارات القبلية والبعدية لكل مجموعة من المجموعات الأربعة (مجموعة الأسلوب التقليدي ، مجموعة الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية، مجموعة الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية، مجموعة الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية) لكلا الجنسين وللتأكد من تعلم مهارة التمرير والاستقبال ،التنطيط، والتسديد بالكرة في كرة اليد.

1-1- دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة الضابطة	10	19.60	1.57	22.20	0.91	4.33
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	10	19.80	2.29	22.40	1.83	11.75
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	10	20.00	1.88	23.90	0.87	5.78
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	10	19.90	3.10	24.50	1.17	6.40
قيمة ت الجدولية (2.101)	مستوى الدلالة (0.05)			درجة الحرية (18)		

جدول رقم 16: يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (16) أن قيم الفروق كانت دالة في الاختبار القبلي والبعدي عند كل الأساليب المعتمدة وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور حيث كانت (t) المحسوبة (4.33 ، 11.75 ، 5.78 ، 6.40) على التوالي و جميع هذه القيم اكبر من قيمة (t) الجدولية (2.101) في كل الأساليب المعتمدة وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة

حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن جميع المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة والتي علمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

1-2- دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة الضابطة	11	18.45	2.87	22.18	0.87	4.16
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	17.72	2.76	23.36	1.12	6.01
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	11	18.18	1.66	21.81	1.16	5.59
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	11	18.72	2.00	21.90	1.13	6.13
قيمة ت الجدولية (2.086)	مستوى الدلالة (0.05)		درجة الحرية (20)			

جدول رقم 17: يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (17) أن قيم الفروق كانت دالة في الاختبار القبلي والبعدي عند كل الأساليب المعتمدة وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (4.16، 6.01، 5.59، 6.13) على التوالي وجميع هذه القيم اكبر من قيمة (t) الجدولية (2.086) في كل الأساليب المعتمدة وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية 20.

من هنا نستنتج انه يوجد فرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي وهو لصالح الاختبار البعدي مما يدل على أن الأساليب المستعملة في التدريس مهارة التمرير والاستقبال سواء عند المجموعة الضابطة أو المجموعات التجريبية حققت نتائج دالة إحصائيا في متوسطاتها الحسابية.

1-3- دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة الضابطة	10	22.89	2.09	21.28	1.27	4.70
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	10	23.97	2.84	21.49	1.62	5.31
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	10	23.34	1.42	20.69	0.56	7.01
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	10	23.10	1.36	19.82	0.89	8.00
قيمة ت الجدولية (2.101)	مستوى الدلالة (0.05)			درجة الحرية (18)		

جدول رقم 18: يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور

مما تقدم من الجدول رقم (18) يمكن أن نستنتج انه يوجد فرق في نتائج المتوسطات الحسابية عند ذكور المجموعات الأربعة بين الاختبارين الأول والثاني في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور، وهذا الفرق هو فرق دال إحصائيا (معنوي) وعن المقارنة يظهر وجود تفوق لنتائج الاختبار الثاني مما يدل على أن هذا الفرق هو لصالح الاختبار الثاني حيث كانت (t) المحسوبة(4.70، 5.31، 7.01، 8.00) على التوالي وجميع هذه القيم اكبر من قيمتها الجدولية (2.101) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما يعني أن هناك تأثير ايجابي للأساليب المستخدمة عند المجموعات التجريبية، وكذلك هناك فرق عند المجموعة الضابطة مما يدل على أن الأساليب التي يستعملها الأستاذ في تدريسه لهذه المهارة قد اثر ايجابيا على تعلمها عند ذكور المجموعات المعتمدة.

4-1- دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة الضابطة	11	24.87	1.71	22.39	1.23	4.29
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	25.56	2.46	22.13	1.43	4.48
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	11	24.64	1.41	22.42	1.42	4.75
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	11	25.04	2.10	20.98	0.74	5.30
قيمة ت الجدولية (2.086)		مستوى الدلالة (0.05)		درجة الحرية (20)		

جدول رقم 19: يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث

مما تقدم من الجدول رقم (19) يمكن أن نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار الأول والاختبار الثاني وهذه الفروق هي لصالح الاختبار الثاني حيث كانت قيمة(t) المحسوبة(4.29، 4.48، 4.75،5.30) على التوالي وهي اكبر من قيمتها الجدولية(2.086) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20، مما يدفعنا بالحكم على أن جميع المجموعات قد حققت تقدم في نتائجها وهذا يعني أن أساليب التدريس المستعملة بالتغذية الراجعة الفورية حققت تقدما، وأثرت بشكل ايجابي على تعلم مهارة التنطيط عند إناث المجموعات الثلاث، وكذلك عند المجموعة الضابطة فان النتائج أظهرت تقدما ودلالة إحصائية وهي لصالح الاختبار البعدي، هذا يعني أن الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الأستاذ كذلك أثرت بشكل ايجابي على تعلم هذه المهارة.

5-1- دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة الضابطة	10	3.60	0.96	5.70	1.05	3.70
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	10	3.20	0.63	4.40	0.51	4.81
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	10	3.40	0.69	5.20	0.78	6.19
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	10	3.40	1.07	6.00	0.81	5.46
قيمة ت الجدولية (2.101)	مستوى الدلالة (0.05)			درجة الحرية (18)		

جدول رقم 20: يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التسديد عند الذكور

مما تقدم من الجدول رقم (20) يمكننا أن نستنتج انه يوجد فروق دالة إحصائيا (معنوية) بين نتائج الاختبارين الأول والثاني عند ذكور وعند كافة المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا الفرق هو لصالح نتائج الاختبار الثاني حيث كانت (t) المحســوبة(3.70، 4.81، 6.19، 5.46) على التوالي أكبر من (t) الجدولية (2.101) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18 ومن هذا يدفعنا على الحكم والاستنتاج على أن أساليب التدريس المستخدمة بالتغذية الراجعة الفورية قد أثرت بشكل ايجابي في تعلم مهارة التسديد عند الذكور.

6-1- دراسة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية باستعمال أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة الضابطة	11	2.54	0.93	4.63	0.67	8.34
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	2.36	0.80	4.00	1.00	6.70
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	11	2.72	1.00	4.45	0.68	6.33
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	11	2.45	1.29	5.00	0.63	5.36
قيمة ت الجدولية (2.086)	مستوى الدلالة (0.05)			درجة الحرية (20)		

جدول رقم 21: يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في اختبار مهارة التسديد عند الإناث

مما تقدم من الجدول رقم (21) أن قيم الفروق كانت دالة في الاختبار القبلي والبعدي عند كل الأساليب المعتمدة وهذا في مهارة التسديد عند الإناث في كافة المجموعات الضابطة والتجريبية حيث كانت (t)المحسوبة (8.34، 6.70، 6.33، 5.36) على التوالي اكبر من(t) الجدولية (2.086) عند مستوى الدلالة 0.05و ودرجة حرية 20، من هناك نستنتج انه يوجد تأثير ايجابي في تعليم مهارة التسديد عند إناث كافة المجموعات، وبالتالي فان أساليب التدريس المستعملة بالتغذية الراجعة الفورية في البحث قد أثرت بشكل ايجابي في تعلم هذه المهارة ، وكذلك يمكن أن نستنتج أن المجموعة الضابطة قد اثر أسلوب أو طريقة الأستاذ بشكل ايجابي في تعليم هذه المهارة التي هي التسديد.

2- دراسة دلالة الفروق بين مختلف الأساليب بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي:

2-1- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	22.20	0.91	0.41	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	10	22.40	1.83			
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 22: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (22) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور حيث كانت (t) المحسوبة (0.41) اقل من قيمة (t) الجدولية والمقدرة بـــــــ (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

2-2- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	22.20	0.91	2.37	دال إحصائيا	الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	10	23.90	0.87			
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 23: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (23) أن قيم الفروق كانت دالة بين الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور حيث كانت (t) المحسوبة (2.37) اكبر من قيـــمة (t) الجـــدولية والمقـــدرة بـــ (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة التجريبية والتي تعلمت بالأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

2-3- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	22.20	0.91	3.19	دال إحصائيا	الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	10	24.50	1.17			
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 24: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (24) أن قيم الفروق كانت دالة بين الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور حيث كانت (t) المحسوبة (3.19) اكبر من قيمة (t) الجدولية والمقدرة بـ (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة التجريبية والتي تعلمت بالأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

4-2- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	22.18	0.87	2.75	دال إحصائيا	الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	23.36	1.12			
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 25: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (25) أن قيم الفروق كانت دالة بين الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (2.75) وهي اكبر من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20.

من هنا نستنتج انه يوجد فرق بين الأسلوب التقليدي و الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية في الاختبار البعدي وهو لصالح الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية، مما يدل على أن استخدام الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية في تدريس مهارة التمرير والاستقبال حقق نتائج دالة إحصائيا في متوسطاته الحسابية.

2-5- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	22.18	0.87	2.82	دال إحصائيا	الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	11	21.81	1.16			
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 26: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (26) أن قيم الفروق كانت دالة بين الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (2.82) وهي اكبر من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 و ودرجة حرية 20.

من هنا نستنتج انه يوجد فرق بين الأسلوب التقليدي و الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية في الاختبار البعدي وهو لصالح الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية، مما يدل على أن استخدام الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية في تدريس مهارة التمرير والاستقبال حقق نتائج دالة إحصائيا في متوسطاته الحسابية.

2-6- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	22.18	0.87	0.63	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	11	21.90	1.13			
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 27: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (27) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (0.63) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 و ودرجة حرية 20، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

2-7- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	21.28	1.27	0.33	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	10	21.49	1.62			
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 28: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (28) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي و هذا في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (0.33) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 و ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

2-8- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	21.28	1.27	1.32	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	10	20.69	0.56			
درجة الحرية (18)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 29: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (29) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (1.32) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

2-9- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	22.28	1.27	2.94	دال احصائيا	الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	10	19.82	0.89			
درجة الحرية (18)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 30: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التنطيط عند الذكور

مما تقدم من الجدول رقم (30) يمكن أن نستنتج انه يوجد فرق في نتائج المتوسطات الحسابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية وذلك عند الاختبار البعدي في مهارة التنطيط عند الذكور، وهذا الفرق هو فرق دال إحصائيا (معنوي) وعن المقارنة يظهر وجود تفوق لنتائج الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية، حيث كانت (t) المحسوبة(2.94) وهي اكبر من قيمتها الجدولية (1.734) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما يعني أن هناك تأثير ايجابي لاستخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم مهارة التنطيط عند الذكور.

2-10- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	22.39	1.23	0.47	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	22.13	1.43			
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 31: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (31) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب الامري بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي و هذا في اختبار مهارة التنطيـــــط عند الإناث حيث كانـــــت (t) المحسوبة (0.47) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

2-11- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	22.39	1.23	0.04	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	11	22.42	1.42			
درجة الحرية (20)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 32: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (32) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبـــار البعدي و هذا في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث حيث كانـــت (t) المحسوبة (0.04) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

2-12- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التنطيط:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	22.39	1.23	3.26	دال احصائيا	الاسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	11	20.98	0.74			
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 33: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التنطيط عند الإناث

مما تقدم من الجدول رقم (33) يمكن أن نستنتج انه يوجد فرق في نتائج المتوسطات الحسابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية وذلك عند الاختبار البعدي في مهارة التنطيط عند الإناث، وهذا الفرق هو فرق دال إحصائيا (معنوي) وعن المقارنة يظهر وجود تفوق لنتائج الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية، حيث كانت (t) المحسوبة(3.26) وهي اكبر من قيمتها الجدولية (1.725) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20، مما يعني أن هناك تأثير ايجابي لاستخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم مهارة التنطيط عند الإناث.

2-13- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	5.70	1.05	3.48	دال احصائيا	الاسلوب الامري بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	10	4.40	0.51			
درجة الحرية (18)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 34: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التسديد عند الذكور

مما تقدم من الجدول رقم (34) يمكننا أن نستنتج انه يوجد فرق دال إحصائيا (معنوي) بين نتائج الاختبار الثاني عند المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية و المجموعة الضابطة ذكور، وهذا الفرق هو لصالح المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية، حيث كانت (t) المحسوبة(3.48) وهي أكبر من (t) الجدولية (1.734) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18 ومن هذا يدفعنا على الحكم والاستنتاج على أن أسلوب التدريس المستخدم بالتغذية الراجعة الفورية قد أثر بشكل ايجابي في تعلم مهارة التسديد عند الذكور.

2-14- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	5.70	1.05	1.19	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية	10	5.20	0.78			
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 35: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التسديد عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (35) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي و هذا في اختبار مهارة التسديد عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (1.19) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

2-15- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الذكور في مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	10	5.70	1.05	0.70	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	10	6.00	0.81			
درجة الحرية (18)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.734)		

جدول رقم 36: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التسديد عند الذكور

أظهرت النتائج في الجدول رقم (36) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبـــــار البعدي وهذا في اختبار مهارة التنطيط عند الذكـــــور حيث كانـــــت (t) المحسوبة (0.70) وهي اقل من قيـــمة (t) الجدولية (1.734) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 18، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

2-16- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	4.63	0.67	1.75	دال احصائيا	الاسلوب الامري بالتغذية الراجعة الفورية
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	4.00	1.00			
درجة الحرية (20)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 37: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارة التسديد عند الإناث

مما تقدم من الجدول رقم (37) أن قيم الفروق كانت دالة في الاختبار البعدي عند المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة وهذا في مهارة التسديد عند الإناث، حيث كانت (t)المحسوبة (1.75) اكبر من(t) الجدولية (1.725) عند مستوى الدلالة 0.05و ودرجة حرية 20، من هناك نستنتج انه يوجد تأثير ايجابي في تعليم مهارة التسديد باستخدام الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية عند الإناث.

2-17- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	4.63	0.67	0.62	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية	11	4.45	0.68			
درجة الحرية (20)	مستوى الدلالة (0.05)			قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 38: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارة التسديد عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (38) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التسديد عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (0.62) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم مهارة التسديد عند الإناث.

2-18- دراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والمجموعة الضابطة باستعمال الأسلوب التقليدي عند الإناث في تعلم مهارة التسديد:

	عدد الأفراد	الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
المجموعة الضابطة	11	4.63	0.67	1.30	غير دال	المجموعة الضابطة
المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية	11	5.00	0.63			
درجة الحرية (20)		مستوى الدلالة (0.05)		قيمة ت الجدولية (1.725)		

جدول رقم 39: يوضح مقارنة بين الاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارة التسديد عند الإناث

أظهرت النتائج في الجدول رقم (39) أن قيم الفروق كانت غير دالة بين الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية والأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي وهذا في اختبار مهارة التسديد عند الإناث حيث كانت (t) المحسوبة (1.30) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية (1.725) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 20، مما سبق يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة والأسلوب المعتاد عليه عند الأستاذ، قد حققت تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تعلم التسديد عند الإناث.

3- عرض نتائج اختبار تحليل التباين (F) :

لمعرفة فيما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعات استخدم الباحث اختبار(F) لتحليل التباين بين المجموعات وداخلها لمهارة التمرير والاستقبال ، التنطيط ، والتسديد في كرة اليد.

3-1- دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الذكور في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
داخل المجموعات	65.90	36	1.83	5.36	2.66	دال
بين المجموعات	29.47	3	9.82			

جدول رقم 40: يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور

يتضح من الجدول رقم (40) أن مجموع المربعات بين المجموعات كان (29.47) ، في حين كان مجموع المربعات داخل المجموعات (65.90) ونتيجة لذلك ظهرت قيمة F المحتسبة (5.36) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (36) و (3) أكبر من قيمة F الجدولية (2.66)، مما يدل على أن هناك فروقا معنوية في تعلم مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الذكور بين كافة المجاميع.

من اجل التعرف على معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لتعلم مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الذكور، استخدم الباحث اختبار(L.S.D) من اجل تحديد اقل فرق معنوي بين الأساليب المستعملة.

المجاميع	فرق بين الأوساط	نتائج الفروق	L.S.D	الدلالة
م2 م3 م4	1.50- 2.10- 0.30-	3.9-	0.60	غير معنوي
م1 م3 م4	1.50 0.60- 1.20	2.10		معنوي
م1 م2 م4	2.10 0.60 1.80	4.5		معنوي
م1 م2 م3	0.30 1.20- 1.80-	2.7-		غير معنوي

جدول رقم 41: يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) بين الأوساط الحسابية للمجاميع لاختبار التمرير والاستقبال عند الذكور

الجدول(41) بين نتائج (L.S.D) لمعرفة معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية الأربعة لمهارة التمرير والاستقبال عند الذكور وبينت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -3.9 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة و البالغة 0.60 ومستوى دلالة (0.05) ، وكذلك أظهرت وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 2.10 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.60 وبمستوى دلالة (0.05) .وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق معنوية المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب الأمري) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 4.5 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة

والبالغة 0.60 وبمستوى دلالة (0.05) . وكذلك أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) لان فرق الأوساط بينهم بلغ -2.7 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة البالغة 0.60.عند مستوى الدلالة 0.05.

ولهذا فان تسلسل أفضل مجموعة في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور هي المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي العرض والشرح) ثم المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية).

2-3- دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الإناث في تعلم مهارة التمرير والاستقبال:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
داخل المجموعات	46.72	40	1.1	4.79	2.53	دال
بين المجموعات	16.81	3	5.60			

جدول رقم 42: يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث

يتضح من الجدول رقم (42) أن مجموع المربعات بين المجموعات كان (16.81) ، في حين كان مجموع المربعات داخل المجموعات (46.72) ونتيجة لذلك ظهرت قيمة F المحتسبة (4.79) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (36) و (3) أكبر من قيمة F الجدولية (2.53) ، مما يدل على أن هناك فروقا معنوية في تعلم مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الإناث بين كافة المجاميع.

من أجل التعرف على معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لتعلم مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الإناث، استخدم الباحث اختبار(L.S.D) من اجل تحديد اقل فرق معنوي بين الأساليب المستعملة.

المجاميع	فرق بين الأوساط	نتائج الفروق	L.S.D	الدلالة
م2 م3 م4	1.54 1.45 1.18	4.17	0.46	معنوي
م1 م3 م4	-1.54 -0.09 -1.36	-2.99		غير معنوي
م1 م2 م4	-1.45 0.09 -0.27	-1.63		غيرمعنوي
م1 م2 م3	-1.18 0.36 0.27	-0.55		غير معنوي

جدول رقم 43: يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) بين الأوساط الحسابية للمجاميع لاختبار التمرير والاستقبال عند الإناث

الجدول(43) بين نتائج (L.S.D) لمعرفة معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية الأربعة لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث وبينت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي)والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 4.17 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة و البالغة 0.46 ومستوى دلالة (0.05) ،وهو لصالح المجموعة التجريبية الثانية(الأسلوب التدريبي) ، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -2.99 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.46 وبمستوى دلالة (0.05) .وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة

التجريبية الثانية (الأسلوب التدريي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -1.63 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.46 وبمستوى دلالة (0.05) .
وكذلك أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة الثانية (الأسلوب التدريي) والمجموعة الثالثة (الأسلوب التبادلي) لان فرق الأوساط بينهم بلغ -0.55 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة البالغة 0.46 عند مستوى الدلالة 0.05.
ولهذا فان تسلسل أفضل مجموعة في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث هي المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ثم المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية).

3-3- دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الذكور في تعلم مهارة التنطيط:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
داخل المجموعات	48.39	36	1.34	4.14	2.66	دال
بين المجموعات	16.71	3	5.57			

جدول رقم 44: يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الذكور

يتضح من الجدول رقم (44) أن مجموع المربعات بين المجموعات كان (16.71) ، في حين كان مجموع المربعات داخل المجموعات (48.39) ونتيجة لذلك ظهرت قيمة F المحتسبة (4.14) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (36) و (3) أكبر من قيمة F الجدولية (2.66)، مما يدل على أن هناك فروقا معنوية في تعلم مهارة التنطيط في كرة اليد عند الذكور بين كافة المجاميع.

من اجل التعرف على معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لتعلم مهارة التنطيط في كرة اليد عند الذكور، استخدم الباحث اختبار(L.S.D) من اجل تحديد اقل فرق معنوي بين الأساليب المستعملة.

المجاميع	فرق بين الأوساط	نتائج الفروق	L.S.D	الدلالة
م2 م3 م4	0.80 1.67 0.21	2.68	0.51	معنوي
م1 م3 م4	-0.80 0.86 -0.58	-0.52		غير معنوي
م1 م2 م4	-1.67 -0.86 -1.45	-3.98		غير معنوي
م1 م2 م3	-0.21 0.58 1.45	1.82		معنوي

جدول رقم 45: يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) بين الأوساط الحسابية للمجاميع لاختبار التنطيط عند الذكور

الجدول(45) بين نتائج (L.S.D) لمعرفة معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية الأربعة لمهارة التنطيط عند الذكور وبينت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي)والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 2.68 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة و البالغة 0.51 ومستوى دلالة (0.05)، وهو لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) ، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -0.52 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.51 وبمستوى دلالة (0.05)، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -

3.98 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.51 وبمستوى دلالة (0.05) . وكذلك أظهرت وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) لان فرق الأوساط بينهم بلغ 1.82 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة البالغة 0.51 عند مستوى الدلالة 0.05، وهو لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي).

ولهذا فان تسلسل أفضل مجموعة في تعلم مهارة التنطيط عند الذكور هي المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ثم المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية).

4-3- دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الإناث في تعلم مهارة التنطيط:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
داخل المجموعات	59.07	40	1.47	3.45	2.53	دال
بين المجموعات	15.29	3	5.09			

جدول رقم 46: يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الإناث

يتضح من الجدول رقم (46) أن مجموع المربعات بين المجموعات كان (15.29) ، في حين كان مجموع المربعات داخل المجموعات (59.07) ونتيجة لذلك ظهرت قيمة F المحتسبة (3.45) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (40) و (3) أكبر من قيمة F الجدولية (2.53)، مما يدل على أن هناك فروقا معنوية في تعلم مهارة التنطيط في كرة اليد عند الإناث بين كافة المجاميع.

من اجل التعرف على معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لتعلم مهارة التنطيط في كرة اليد عند الإناث استخدم الباحث اختبار(L.S.D) من اجل تحديد اقل فرق معنوي بين الأساليب المستعملة.

المجاميع	فرق بين الأوساط	نتائج الفروق	L.S.D	الدلالة
م2 م3 م4	-0.28 1.15 -0.25	0.62	0.51	معنوي
م1 م3 م4	0.28 1.43 0.02	1.73		معنوي
م1 م2 م4	-1.15 -1.43 -1.41	-3.99		غير معنوي
م1 م2 م3	0.25 -0.02 1.41	1.64		معنوي

جدول رقم 47: يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) بين الأوساط الحسابية للمجاميع لاختبار التنطيط عند الإناث

الجدول(47) بين نتائج (L.S.D) لمعرفة معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية الأربعة لمهارة التنطيط عند الإناث وبينت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 0.62 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة و البالغة 0.51 ومستوى دلالة (0.05)، وهو لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) ، وكذلك أظهرت وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 1.73 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.51 وبمستوى دلالة (0.05)، ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي)، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -3.99 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.51 وبمستوى دلالة (0.05)، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية

الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) لان فرق الأوساط بينهم بلغ 1.64 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة البالغة 0.51 عند مستوى الدلالة 0.05، وهو لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي).

ولهذا فان تسلسل أفضل مجموعة في تعلم مهارة التنطيط عند الإناث هي المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ثم المجموعة الثانية (الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية).

3-5- دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الذكور في تعلم مهارة التسديد:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
داخل المجموعات	24.10	36	0.66	7.30	2.66	دال
بين المجموعات	14.67	3	4.89			

جدول رقم 48: يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التسديد عند الذكور

يتضح من الجدول رقم (48) أن مجموع المربعات بين المجموعات كان (14.67)، في حين كان مجموع المربعات داخل المجموعات (24.10) ونتيجة لذلك ظهرت قيمة F المحتسبة (7.30) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (36) و (3) أكبر من قيمة F الجدولية (2.66)، مما يدل على أن هناك فروقا معنوية في تعلم مهارة التسديد في كرة اليد عند االذكور بين كافة المجاميع. من اجل التعرف على معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لتعلم مهارة التسديد في كرة اليد عند الذكور استخدم الباحث اختبار(L.S.D) من اجل تحديد اقل فرق معنوي بين الأساليب المستعملة.

المجاميع	فرق بين الأوساط	نتائج الفروق	L.S.D	الدلالة
م2 م3 م4	0.80 1.60- 1.30-	2.1-	0.36	غيرمعنوي
م1 م3 م4	0.80 0.80- 0.50-	0.50-		غير معنوي
م1 م2 م4	1.60 0.80 0.30	2.7		معنوي
م1 م2 م3	1.30 0.50 0.30-	1.50		معنوي

جدول رقم 49: يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) بين الأوساط الحسابية للمجاميع لاختبار التسديد عند الذكور

الجدول(49) بين نتائج (L.S.D) لمعرفة معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية الأربعة لمهارة التسديد عند الذكور وبينت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريي)والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -2.1 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة و البالغة 0.36 ومستوى دلالة (0.05)، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -0.50 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.36 وبمستوى دلالة (0.05)، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 2.70 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.36 وبمستوى دلالة (0.05)، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري). وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب

التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) لان فرق الأوساط بينهم بلغ 1.50 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة البالغة 0.36 عند مستوى الدلالة 0.05، وهو لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري).

ولهذا فان تسلسل أفضل مجموعة في تعلم مهارة التسديد عند الذكور هي المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ثم المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية).

6-3- دراسة تحليل التباين بين المجموعات و داخلها عند الإناث في تعلم مهارة التسديد:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
داخل المجموعات	23.27	40	0.58	3.26	2.53	دال
بين المجموعات	5.70	3	1.90			

جدول رقم 50: يوضح قيمة F المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التسديد عند الإناث

يتضح من الجدول رقم (50) أن مجموع المربعات بين المجموعات كان (5.70)، في حين كان مجموع المربعات داخل المجموعات (23.27) ونتيجة لذلك ظهرت قيمة F المحتسبة (3.26) عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (40) و (3) أكبر من قيمة F الجدولية (2.53) ، مما يدل على أن هناك فروقا معنوية في تعلم مهارة التسديد في كرة اليد عند الإناث بين كافة المجاميع.

من اجل التعرف على معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لتعلم مهارة التسديد في كرة اليد عند الإناث استخدم الباحث اختبار(L.S.D) من اجل تحديد اقل فرق معنوي بين الأساليب المستعملة.

المجاميع	فرق بين الأوساط	نتائج الفروق	L.S.D	الدلالة
م2 م3 م4	0.45- 1.00- 0.63-	3.08-	0.32	غيرمعنوي
م1 م3 م4	0.45 0.54- 0.18-	0.27-		غير معنوي
م1 م2 م4	1.00 0.54 0.36	1.9		معنوي
م1 م2 م3	0.63 0.18 0.36-	0.45		معنوي

جدول رقم 51: يبين اقل فرق معنوي (L.S.D) بين الأوساط الحسابية للمجاميع لاختبار التسديد عند الإناث

الجدول(51) بين نتائج (L.S.D) لمعرفة معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية الأربعة لمهارة التسديد عند الإناث وبينت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -3.08 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة و البالغة 0.32 ومستوى دلالة (0.05) وكذلك أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ -0.27 وهو اقل من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.32 وبمستوى دلالة (0.05)، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) لان فرق الأوساط بينهما بلغ 1.90 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة والبالغة 0.32 وبمستوى دلالة (0.05)، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري)، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري) والمجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب

التدريبي) والمجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي) لان فرق الأوساط بينهم بلغ 0.45 وهو اكبر من قيمة (L.S.D) المحسوبة البالغة 0.32 عند مستوى الدلالة 0.05، وهو لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري).

ولهذا فان تسلسل أفضل مجموعة في تعلم مهارة التسديد عند الإناث هي المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة التجريبية الثانية (الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية) ثم المجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) ثم المجموعة التجريبية الثالثة (الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية).

4- تحديد المستويات و الدرجات المعيارية وسلم تنقيط بالنسبة للذكور والإناث

4-1- اختبار التمرير والاستقبال

4-1-1- الدرجات المعيارية التقييم من 20 نقطة.

قسم	نتائج الذكور	سلم التنقيط	نتائج الإناث
01	أكثر من 25	17 - 20	أكثر من 25
02	24	13 – 16.99	24
03	23	10 – 12.99	23
04	22	07 – 9.99	22
05	20-21	03 – 06.99	20-21
06	اقل من 19	00 – 02.99	اقل من 19

جدول رقم 52: يبين سلم التنقيط والنتائج المتحصل عليها عند الذكور والإناث في اختبار التمرير والاستقبال

4-1-2- تحليل نتائج اختبار التمرير و الاستقبال ذكور:

الدرجات	80 فما فوق		79 -60		59 -40		39 -20		اقل من 20	
المستويات المعيارية	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جد	
الدرجات المعيارية	أكثر من25		24		22-23		20-21		اقل من 19	
النسبة المقرر لها في المنحنى الطبيعي	%4.86		%24.52		%40.96		%24.52		%4.86	
المجموعات التجريبية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية
المجموعة الأولى	10	%26.95	12	%30.80	12	%28.98	06	%13.26	0	%00
المجموعة الثانية										
المجموعةالثالثة										
المجموعة الرابعة										

جدول رقم 53: يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التمرير والاستقبال ذكور لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي

من خلال الجدول رقم (53) الذي يوضح النسب المسجلة لنتائج عينة الذكور في اختبار التمرير والاستقبال مقارنتها بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطيعي نجد مايلي:

في المستوى جيد جدا بلغ عدد التلاميذ (10) وبنسبة مئوية (26.95%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%)، بينما بلغ عدد التلاميذ في المستوى جيد (12) وبنسبة (30.80%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي والمقدرة بـــــ (24.52%)، أما المستوى مقبول بلغ عدد التلاميذ (12) وبنسبة (28.98%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (40.96%)، بينما المستوى ضعيف كان عدد التلاميذ (06) بنسبة (13.26%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة بـــــ (24.52%)، أما المستوى ضعيف جدا بلغت النسبة (0%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%).

3-1-4- تحليل نتائج اختبار التمرير والاستقبال إناث:

الدرجات	80 فما فوق		60- 79		40- 59		20- 39		اقل من 20	
المستويات المعيارية	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا	
الدرجات المعيارية	أكثر من 25		23-24		22		20-21		اقل من 19	
النسة المقرر لها في المنحنى الطبيعي	%4.86		%24.52		%40.96		%24.52		%4.86	
المجموعات التجريبية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية
المجموعة الأولى المجموعة الثانية المجموعة الثالثة المجموعة الرابعة	2	%5.09	17	%40.32	13	%29.12	12	%25.45	0	%00

جدول رقم 54: يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التمرير والاستقبال إناث لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي

من خلال الجدول رقم (54) الذي يوضح النسب المسجلة لنتائج عينة الإناث في اختبار التمرير والاستقبال مقارنتها بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطيعي نجد مايلي:

في المستوى جيد جدا بلغ عدد التلاميذ (02) وبنسبة مئوية (5.09%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%)، بينما بلغ عدد التلاميذ في المستوى جيد (17) وبنسبة (40.32%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي والمقدرة بـــــ (24.52%)، أما المستوى مقبول بلغ عدد التلاميذ (13) وبنسبة (29.12%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة بـــــ (40.96%)، بينما المستوى ضعيف كان عدد التلاميذ (12) بنسبة (25.45%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة بـــــ (24.52%)، أما المستوى ضعيف جدا بلغت النسبة (0%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%).

4-2- اختبار التنطيط

4-2-1 الدرجات المعيارية التقييم من 20 نقطة.

قسم	نتائج الذكور	سلم التنقيط	نتائج الإناث
01	اقل من 19.90	17 - 20	اقل من 19.99
02	19.95 -19.92	16.99 – 13	20.00-20.80
03	20.90 -19.99	12.99 – 10	20.81 -21.83
04	21.60 -21.00	09.99 – 07	21.85 -22.95
05	22.95 -22.50	06.99 – 03	22.96 -23.93
06	اكبر من 22.96	2.99 – 00	اكبر من 23.94

جدول رقم 55: يبين سلم التنقيط والنتائج المتحصل عليها عند الذكور والإناث في اختبار التنطيط بالكرة حول الملعب في كرة اليد

4-2-2- تحليل نتائج اختبار التنطيط ذكور:

الدرجات	80 فما فوق		60- 79		40- 59		20- 39		اقل من 20	
المستويات المعيارية	جيد جد		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا	
الدرجات المعيارية	اقل من 19.90		20.90-19.95		21.60-21.00		22.50-22.95		اقل من 22.96	
النسبة المقرر لها في المنحنى الطبيعي	%4.86		%24.52		%40.96		%24.52		%4.86	
المجموعات التجريبية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	ع دد	النسبة المئوية
المجموعة الأولى المجموعة الثانية المجموعة الثالثة المجموعة الرابعة	09	%21.06	17	%41.66	06	%15.30	14	%38.16	3	%8.56

جدول رقم 56: يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التنطيط ذكور لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي

من خلال الجدول رقم (56) الذي يوضح النسب المسجلة لنتائج عينة الذكور في اختبار التنطيط مقارنتها بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي نجد مايلي:

في المستوى جيد جدا بلغ عدد التلاميذ (09) وبنسبة مئوية (21.06%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة بــــ (4.86%)، بينما بلغ عدد التلاميذ في المستوى جيد (17) وبنسبة (41.66%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي والمقدرة بــــ (24.52%)، أما المستوى مقبول بلغ عدد التلاميذ (06) وبنسبة (15.30%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة بــــ (40.96%)، بينما المستوى ضعيف كان عدد التلاميذ (14) بنسبة (38.16%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة بــــ (24.52%)، أما المستوى ضعيف جدا كان عدد التلاميذ (03)و بنسبة (8.56%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%).

4-2-3- تحليل نتائج اختبار التنطيط إناث:

<table>
<tr><td>الدرجات</td><td colspan="2">80 فما فوق</td><td colspan="2">60- 79</td><td colspan="2">40- 59</td><td colspan="2">20- 39</td><td colspan="2">اقل من 20</td></tr>
<tr><td>المستويات المعيارية</td><td colspan="2">جيد جد</td><td colspan="2">جيد</td><td colspan="2">متوسط</td><td colspan="2">ضعيف</td><td colspan="2">ضعيف جدا</td></tr>
<tr><td>الدرجات المعيارية</td><td colspan="2">اقل من 19.90</td><td colspan="2">20.8-20.00</td><td colspan="2">21.83-20.81</td><td colspan="2">22.95-21.85</td><td colspan="2">اكبر من 22.96</td></tr>
<tr><td>النسبة المقرر لها في المنحنى الطبيعي</td><td colspan="2">%4.86</td><td colspan="2">%24.52</td><td colspan="2">%40.96</td><td colspan="2">%24.52</td><td colspan="2">%4.86</td></tr>
<tr><td>المجموعات التجريبية</td><td>عدد</td><td>النسبة المئوية</td><td>عدد</td><td>النسبة المئوية</td><td>عدد</td><td>النسبة المئوية</td><td>عدد</td><td>النسبة المئوية</td><td>عدد</td><td>النسبة المئوية</td></tr>
<tr><td>المجموعة الأولى</td><td rowspan="4">2</td><td rowspan="4">%4.13</td><td rowspan="4">8</td><td rowspan="4">%16.99</td><td rowspan="4">11</td><td rowspan="4">%24.20</td><td rowspan="4">11</td><td rowspan="4">%27.68</td><td rowspan="4">12</td><td rowspan="4">%26.85</td></tr>
<tr><td>المجموعة الثانية</td></tr>
<tr><td>المجموعة الثالثة</td></tr>
<tr><td>المجموعة الرابعة</td></tr>
</table>

جدول رقم 57: يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التنطيط إناث لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي

من خلال الجدول رقم (57) الذي يوضح النسب المسجلة لنتائج عينة الإناث في اختبار التنطيط مقارنتها بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي نجد مايلي:

في المستوى جيد جدا بلغ عدد التلاميذ (02) وبنسبة مئوية (4.13%) وهي أقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة بـــــــ (4.86%)، بينما بلغ عدد التلاميذ في المستوى جيد (08) وبنسبة (16.99%) وهي أقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي والمقدرة بـــــــ (24.52%)، أما المستوى مقبول بلغ عدد التلاميذ (11) وبنسبة (24.20%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (40.96%)، بينما المستوى ضعيف كان عدد التلاميذ (11) بنسبة (27.68%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (24.52%)، أما المستوى ضعيف جدا كان عدد التلاميذ (12)و بنسبة (26.85%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%).

4-3- اختبار التسديد:

4-3-1- الدرجات المعيارية التقييم من 20 نقطة.

قسم	نتائج الذكور	سلم التنقيط	نتائج الإناث
01	10-8	20 - 17	10 - 7
02	7	16.99 – 13	6
03	6	12.99 – 10	5
04	5	09.99 – 07	4
05	4	06.99 – 03	3
06	اقل من 4	2.99 – 00	اقل من 3

جدول رقم58: يبين سلم التنقيط والنتائج المتحصل عليها عند الذكور والإناث في اختبار التصويب

4-3-2- تحليل نتائج اختبار التسديد ذكور:

الدرجات	80 فما فوق		60- 79		40- 59		20- 39		اقل من 20	
المستويات المعيارية	جيد جد		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جد	
الدرجات المعيارية	8-10		7		5- 6		4		اقل من 4	
النسة المقرر لها في المنحنى الطبيعي	%4.86		%24.52		%40.96		%24.52		%4.86	
المجموعات التجريبية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية
المجموعة الأولى المجموعة الثانية المجموعة الثالثة المجموعة الرابعة	0	%00	6	%19.71	25	%63.38	9	%16.90	0	%00

جدول رقم59: يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التسديد ذكور لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي

من خلال الجدول رقم (59) الذي يوضح النسب المسجلة لنتائج عينة الذكور في اختبار التسديد مقارنتها بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي نجد مايلي:

في المستوى جيد جدا بلغت النسبة (0%) وهي أقل من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%)، بينما بلغ عدد التلاميذ في المستوى جيد (06) وبنسبة (19.71%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي والمقدرة ب (24.52%)، أما المستوى مقبول بلغ عدد التلاميذ (25) وبنسبة (63.38%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (40.96%)، بينما المستوى ضعيف كان عدد التلاميذ (09) بنسبة (16.90%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (24.52%)، أما المستوى ضعيف جدا بلغت النسبة (0%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%).

3-3-4- تحليل نتائج اختبار التسديد إناث:

الدرجات	80 فما فوق		60- 79		40- 59		20- 39		اقل من 20	
المستويات المعيارية	جيد جد		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا	
الدرجات المعيارية	10-7		6		5		4-3		اقل من 3	
النسبة المقرر لها في المنحنى الطبيعي	%4.86		%24.52		%40.96		%24.52		%4.86	
المجموعات التجريبية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية
المجموعة الأولى المجموعة الثانية المجموعة الثالثة المجموعة الرابعة	00	%00	5	%15.07	17	%42.71	22	%42.21	00	%00

جدول رقم 60: يبين الدرجات والمستويات المعيارية والنسب المئوية لنتائج العينة في اختبار التسديد إناث لكافة المجموعات التجريبية مقارنة بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي

من خلال الجدول رقم (60) الذي يوضح النسب المسجلة لنتائج عينة الذكور في اختبار التسديد مقارنتها بالنسب المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي نجد مايلي:

في المستوى جيد جدا بلغت النسبة (0%) وهي أقل من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%)، بينما بلغ عدد التلاميذ في المستوى جيد (05) وبنسبة (15.07%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي والمقدرة ب (24.52%)، أما المستوى مقبول بلغ عدد التلاميذ (17) وبنسبة (42.21%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حس التوزيع الطبيعي المقدرة ب (40.96%)، بينما المستوى ضعيف كان عدد التلاميذ (22) بنسبة (42.21%) وهي أعلى من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (24.52%)، أما المستوى ضعيف جدا بلغت النسبة (0%) وهي اقل من النسبة المقرر لها حسب التوزيع الطبيعي المقدرة ب (4.86%).

إستنتاجات :

من خلال التجربة التي قام بها الباحث، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها بعد معالجتها إحصائيا توصل إلى النتائج التالية:

-إن استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية واستخدام الأسلوب التقليدي قد اثر ايجابيا في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند أفراد العينة ذكور وإناث في كافة المجموعات الأربعة.

- استخدام أساليب التدريس (الأمري – التدريبي – التبادلي) بالتغذية الراجعة الفورية، واستخدام الأستاذ للأسلوب التقليدي اثر ايجابيا في تعلم مهارة (التنطيط) عند أفراد عينة الذكور والإناث.

- استخدام أساليب التدريس بكافة أنواعها والمقترحة في البحث بالتغذية الراجعة الفورية، واستخدام الأستاذ للأسلوب التقليدي قد اثر بشكل ايجابي على تعلم مهارة التسديد عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا في جميع المجموعات.

- استنتجنا أن الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي دال إحصائيا في مهارة التمرير والاستقبال عند مختلف الجنسين ذكورا و إناثا وهذا عند المجموعات التجريبية والضابطة.

- استنتجنا أن الفرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي في اختبار مهارة التنطيط عند مختلف الجنسين ذكور وإناث عند المجموعات التجريبية والضابطة.

- أن الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي هي فروق دالة إحصائيا في اختبار مهارة التسديد عند مختلف الجنسين عند المجموعات التجريبية والضابطة.

- أن الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي دال إحصائي وهو لصالح الاختبار البعدي عند كافة المجموعات التجريبية والضابطة، وعند كل من الذكور والإناث وفي مختلف المهارات التمرير والاستقبال، التنطيط، التسديد.

- إستنتجنا أن الفروق بين المجموعات وداخلها دالة إحصائيا في تعلم كل نوع من أنواع المهارات المقترحة في البحث التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب عند الذكور.

- إستنتجنا انه يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند ذكور كل المجموعات، هذا يعني أن هناك تأثير لأساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية المستعملة في التعلم من أسلوب إلى آخر.

- من خلال النتائج نستنتج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند إناث كافة المجموعات، وهذا يعني أن استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية له تأثير مختلف من أسلوب إلى آخر.

- إستنتجنا انه يجب التنويع في أساليب التدريس ولا نقتصر على أسلوب واحد فقط في تعليم المهارات بالكرة في لعبة كرة اليد، وهذا ما يوضحه الاختلاف الموجود في استخدام أساليب التدريس من مهارة إلى أخرى.

- كلما كانت المهارة صعبة ومعقدة يجب أن نتجه في الشكل العكسي لاستعمال أساليب التدريس أي انه إذا كانت المهارة سهلة نستعمل أساليب متقدمة إذا كانت صعبة في التعلم ومعقدة الأداء نستعمل الأساليب الأولى، أي نتجه في اتجاه الأسلوب الأمري.

- كلما كانت المهارة سهلة نعطي أكثر حرية للمتعلم، وكلما كانت المهارة صعبة نقيد المتعلم، وهذا راجع إلى الدقة في التعلم وصعوبة المهارة.

- يجب دراسة الخصائص العمرية عند الذكور والإناث حيث انه يعتبر ضروريا من اجل تطبيق أساليب التدريس وهذا ما أفضت إليه الدراسة في اختلاف تعلم لمهارة حركية واحدة في لعبة كرة اليد بين الذكور والإناث.

- ضرورة التفريق في استخدام أساليب التدريس بين الذكور والإناث.

- **خلاصة البحث**

"إن استخدام بعض أسالب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية يؤثر ايجابيا على تعلم مهارة التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد عند الذكور والإناث" .

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تثبت صحة فرضية البحث الأولى ذلك أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي والاختبار البعدي هي فروق دالة إحصائيا لصالح الاختبار البعدي عند مجموعات البحث التجريبية والضابطة.

فاستخدام الأسلوب الأمري بالتغذية الراجعة الفورية قد اثر ايجابيا في تعلم مهارة التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد عند مختلف الجنسين، واستخدام الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية اثر ايجابيا على تعلم مهارة التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد، عند مختلف الجنسين ، وكذلك

استخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية قد اثر ايجابيا على تعلم المهارات الأساسية المقترحة عند مختلف الجنسين.

ويعزوا الباحث ذلك إلى الاستخدام الأمثل لأساليب التدريس بما يتلاءم مع درجة صعوبة المهارة والمستوى العمري للطلاب واستخدام التغذية الراجعة الفورية، أما فيما يخص المجوعة الضابطة فان الباحث يعزو تحسن تعلمها بالطريقة التي كان المدرس يستخدمها في تعليمه للطلاب ومراعاته للأسس العلمية في التعلم والتدرج في تعليمه للمهارات قيد البحث وحسن إستخدامه للتكررات ومراقبة الأداء والتوجية المستمر، وهذا ما أكده عبد الفتاح لطفي « إن التكييف الصحيح للطريقة والأسلوب تعتمد على التفهم السليم للعوامل والمبادئ » [1]التي لها صلة بالموضوع لكي تثبت أثرها وقيمتها في مواقف تعليمية معينة.

حيث أننا إذا رجعنا إلى الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت موضوع البحث وخاصة أساليب التدريس لموسكا موستن تؤكد التأثير الايجابي لاستخدام هذه الأساليب في التعلم وفي مختلف الرياضات وعند الفئات المختلفة. وهذا ما يؤكد على نجاعة استخدام أساليب التدريس الحديثة لموسكا موستن في عملية التعلم وخاصة في مجال التربية البدنية والرياضية، إن إثبات الدور الايجابي لأساليب التدريس يجعلنا نفكر في خلق جو جديد لعمل التدريس وخاصة أن معظم عينة البحث التي استجوبناها لا تعرف أساليب التدريس لموسكا موستن، بالإضافة إلى انه يجب أن تكون هناك ندوات تكوينية وكذلك إعادة النظر في البرامج ومناهج التربية البدنية والرياضية لان (الأساليب الحديثة في التدريس تدعو إلى تهيئة فرص الحرية للتلاميذ في التعبير عن أرائهم واتخاذ المبادرة والمشاركة في التخطيط لأنشطتهم التعليمية وتعديل خططهم خلال التغيير الذي يقومون به تحقيقا لأهدافهم المرتبطة بتلك الأنشطة)[2] وتقول عفاف عبد الكريم « يجب أن يتعلم التلاميذ كيفية اتخاذ القرارات بأنفسهم لمواصلة نشاطات التمرين الشخصي والجماعي في الدرس»[3].

إن طبيعة هذه المرحلة (15-18) سنة تتميز بخصائص تفرقها عن المراحل الأخرى، حيث يظهر الاتزان التدريجي في نواحي الارتباك والاضطراب الحركي، وتأخذ مختلف النواحي النوعية للمهارات الحركية في التحسين والرقي لتصل إلى درجة عالية من الجودة، كما يلاحظ ارتقاء مستوى التوافق

[1]- عبد الفتاح لطفي: طرق تدريس التربية الرياضية والتعلم الحركي، دار الكتب، جامعة بغداد،1990،ص235 .

[2] -فكري حسن الريان: التدريس، ب ط، دار عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص 449.

[3]- عفاف عبد الكريم: مرجع سابق، ص 213.

العضلي العصبي بدرجة كبيرة، تعتبر هذه المرحلة ذروة جديدة للنمو الحركي، ويستطيع فيها المراهق اكتساب وتعلم مختلف الحركات وإتقانها وتثبيتها[1].

ويذكر كورت ماينيل في هذا المجال «إن ديناميكية سير الحركات تتحسن جلال هذه المرحلة، وتتطور كذلك دقة هدف التصرفات الحركية»، وبشكل عام النقل الحركي (أن الحركة الرياضية لا تنجح إلا بمشاركة الجسم كله فيها وهذه المشاركة لا تكون بأن واحد ولا بسرعة واحدة)[2].

وكذلك الظهور الواضح للبناء الحركي (مجال وزمان الحركة الذي تشغله) والوزن الحركي (حركة الشد والارتخاء للأجزاء المترابطة لحركة ما) والانسيابية (تعكس علاقة الشد والارتخاء لمجال وزمان وديناميكية الحركة) والدقة الحركية (قدرة الرياضي على تغير أوضاع في الهواء) وثبات الحركة (التوصل لأداء الحركة المطلوبة بشكل كامل ومستمر دون تغير في المفردات الخاصة بالحركة المطلوبة)، وتتطور طبقا لذلك قابلية التطبع الحركي والحركات المركبة [3].

ويضيف حامد عبد السلام زهران ويقول « تصبح الحركات في هذه المرحلة أكثر توافقا وانسجاما، ويزداد إتقان المهارات الحركية، كما تزداد سرعة الزمن الذي يمضي بين المثير الاستجابة لهذا المثير» [4]، و يصبح السلوك الحركي أكثر استمرارية وتوازنا وثباتا ويتضح نمو اتجاهات وخصائص النمو الحركي أساسا في المرحلة السابقة ويصل بالتدرج إلى أقصى مستوى حركي له خلال هذه المرحلة [5].

ويتفق مع ما أشار إليه بيسطويسي احمد بيسطويسي « إن ما يميز هذه المرحلة قلة الأخطاء الحركية وخلو التكتيك الرياضي من تلك الأخطاء الرئيسية، وبالتالي فتلك المرحلة أهم ما يميزها هو تحقيق أغراض الحركة بأقل أخطاء ممكنة»[6]، أن حسن التدخل لإعطاء التلاميذ التغذية الراجعة الفورية يعني حسن التصرف ودقة التوجيه للوصول إلى الهدف (إذا كان عمل التلميذ يتصف بالسلبية فما على المعلم إلا أن يكون دقيقا في إعطاء المعلومات المرغوب فيها والتي يكون مردودها على عمل التلاميذ، فالزيادة

---

[1]- محمد حسن علاوى: علم النفس الرياضي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1992، ص 147.

[2]- فيصل عياش: الموجز في علم الحركة، مطبعة المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمستغانم، الجزائر، 1987، ص 07.

[3]- نفس المرجع، ص 12.

[4]- كورت مانيل: مرجع سابق، ص 284.

[5]- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط4، دار علم الكتاب، القاهرة، 1995، ص 374.

[6]- بسطويسي احمد بسطويسي، عباس احمد السامرائي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، ط3، دار الكتاب للطباعة ،بغداد، 1984، ص 47.

تعني الدقة في التوجيه)،[1] إذ يشير أسامة كامل راتب « كلما أمكن تقديم المعلومات وتصحيح الأخطاء مبكراً كلما أمكن سرعة التعلم وإن تأخير ذلك يؤدي إلى صعوبة التخلص من الأخطاء »[2].

والتأثير الايجابي لأساليب التدريس يستدعي بالضرورة استخدامها بديلا للعمل مع التلاميذ في المدارس، ذلك لأنها تؤدي إلى جلب انتباه التلاميذ، وحضورهم الفعلي لا فقط حضورهم الجسدي، كما أنها تؤدي إلى إشباع الحاجات وتقوي العلاقات بين الأستاذ و المتعلم [3]، ويرجع سبب كل هذا إلى استخدام هذه الأساليب يسمح بتكوين نظرة ايجابية نحو الأستاذ، والتي من شانها أن تدفع التلميذ إلى الاهتمام والانتباه أثناء العمل والتركيز عليه، ومضاعفة الجهد المبذول للوصول إلى الهدف، وهذه العوامل كفيلة إذا تضافرت أن تحدث اثر طيبا، وتضمن جزءا من النجاح عند التلاميذ، حيث أنها تكون بمثابة حافز إضافي يحث على العمل.

"إن أفضل أنواع أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية وأحسنها يتبع نوع المهارة وصعوبتها عند الذكور والإناث"

تبين من خلال نتائج الدراسة:

يؤثر استخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية ايجابيا أحسن من الأساليب الأخرى بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم مهرة التنطيط عند الذكور والإناث .

أن نتيجة الدراسة قد أثبتت صحة هذه الفرضية، حيث أن مهارة التنطيط حققت نتائج في المتوسطات الحسابية عند المجموعة التي تلقت الأسلوب التبادلي أحسن من المجموعات الأخرى وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات، والأسلوب التبادلي هو الأسلوب الذي يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية مما يزيد من دافعيته نحو التعلم و يتميز أيضا بأنه يوفر زمن كاف لتطبيق و تقديم المعلومات و تصحيح الأخطاء مما يتيح فرصة اكبر للمتعلم و التدريب على المهارات وبالتالي زيادة فاعلية المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث هذا التطور في مستوى التعلم لدى أفراد عينة البحث إلى استخدام الأسلوب التبادلي حيث يعتمد هذا الأسلوب على إعطاء فرص عديدة للتدريب على الواجب

---

[1] - عبد القادر كراجة: سيكولوجية التعلم، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان،1997، ص 171.

[2] - أسامة كامل راتب: الإعداد النفسي للناشئين، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 152.

[3] - عطا الله احمد: "استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم المهارات الأساسية بالكرة في كرة اليد (9-12) سنة"، أطروحة دكتوراه، مستغانم، الجزائر، 2004.

مع زميل يقوم بشكل خاص بعملية المراقبة إضافة إلى إعطاء التغذية الراجعة الفورية مع الزميل بشكل آني، إضافة إلى إعطاء الثقة في مثل هذا الأسلوب إلى المتعلمين في مناقشة الجوانب الخاصة بالواجب مع الزميل إضافة إلى أن التعلم بتكرار المحاولات والتدريب المستمرة على أداء المهارة المعينة وتصحيح الأخطاء يصل بالمتعلم إلى مرحلة اكتساب التوافق العضلي العصبي وتقل أخطاءه ويكون الأداء المهاري بشكل أفضل إضافة إلى دور المدرس الذي يكون بمثابة الموجه والمرشد والذي يقوم بمراعاة الفروق الفردية بين طلاب المجموعة الواحدة والهدف الأساسي هو الوصول بالمتعلم إلى المستوى المنشود، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من زينب إسماعيل خالد عزت (1998)[1]، محمد سعد زغلول و هشام عبد الحميد (2000)[2] عثمان مصطفى عثمان (2001)[3] و فايزة شبل (2001)[4] كما انه يحقق عدد مرات تكرار مناسب مما يساعد على عدم النسيان و بذلك تصل المادة العلمية إلى المتعلم من المعلم ومن الزميل، وتتفق هذه النتيجة مع رأي ديفيد جونسون (1995) «انه عندما أخضعت جميع الدراسات للتحليل فقد ثبت تفوق أسلوب التعليم التعاوني علي أسلوب التعليم الفردي أو التنافسي بشكل واضح »[5].

ومن خلال هذا نستنتج أن جميع الأساليب بما فيها الأسلوب التقليدي حقق نتائج دالة إحصائيا ولكن أحسن هذه الأساليب في تعلم هذه المهارة هو الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية عند الذكور والإناث.

من خلال النتائج تبين لنا أن استخدام الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية قد اثر ايجابيا أحسن من الأساليب الأخرى في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث، أما فيما يخص الذكور فان استخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية هو الأحسن في تعلم هذه المهارة، وان التكوين الثقافي هو السبب في اختلاف النتائج، لان أساليب التدريس لها ارتباط كبير بالثقافة والمجتمع لأنها تعتبر

1- زينب إسماعيل: اثر استخدام كل من أسلوبي التعلم بالأقران متعدد المستويات على اكتساب مهارة التصويب بالسقوط في كرة اليد، رسالة ماجيستير، جامعة حموان، مصر، 1998.

2- محمد سعد زغمول: تأثير استخدام أسلوب التدريس المتباين على تعلم بعض مهارات كرة اليد لطلبة شعبة التدريس بكلية التربية الرياضية بالمنيا، رسالة ماجيستير، جامعة حموان، مصر، 2000.

3- عثمان مصطفى عثمان: تأثير استخدام أنماط مختلفة أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران على تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة، بحث منشور بمجلة علوم الرياضة ، كلية التربية الرياضية جامعة المنيا ،مصر، 2001.

4- فايزة محمد شبل رزق: تأثير برنامج مقترح باستخدام الأسلوب المتباين على تعلم بعض مهارات كرة السلة لدى دارسات كمية التربية الرياضية بطنطا رسالة دكتوراه، غير منشور، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، مصر،2001.

5- ديفيد جونسون وآخرون: التعلم التعاوني ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط1، مؤسسة التركي للننشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية،1995.

على أنها نظرية في العلاقات يقول موسكا موستن وسارة اشوورت « أن مجموعة أساليب التدريس هي عبارة عن نظرية في العلاقات – العلاقة بين المعلم والتلميذ والواجبات التي يقومون بها وتأثيرها على تطور التلاميذ[1]»، ومن هنا نستنتج أن استخدام أساليب التدريس يحدث تأثير في عملية التعلم لدى أفراد عينة البحث وهذا التأثير يختلف من مجموعة إلى أخرى، من خلال كل ما تقدم نستنتج شيئا ضروريا ومهما جدا ألا وهو انه يجب التنويع في استخدام أساليب التدريس، تقول عفاف عبد الكريم « يجب تنويع الخبرات للتلاميذ، حيث أن استخدام أسلوب موحد لجميع التلاميذ قد لا يؤدي إلى التحكم الصحيح [2]» وتضيف كذلك «إن إعطاء التلاميذ مقادير مختلفة من الحرية عند التنفيذ متوقف على أهداف التعلم، وعلى الاختلافات في مستوى القدرات داخل المجموعة فالعمل الذي يسمح بقليل من الحرية يمكن تقديمه فقط إذا كان مناسبا للمجموعة بأكملها، وإذ لم يكن مناسبا للجميع، فيجب أن يعاد بناء العمل ليسمح بالنجاح لجميع التلاميذ بقدر الإمكان[3]»، والقيام بعملية تحليل للنتائج تعطي خلاصة انه يجب أن ننوع من استخدام أساليب التدريس حتى لا يكون هناك نوع من الآلية والروتين في العمل عند التلاميذ وإدخال كل مرة متغير جديد يعطي لنا نفسا جديدا من اجل عمل مضاعف وبذل مجهود أخر، يقول محمد حمص « لتنفيذ الأنشطة التي تحتويها أجزاء الدرس المختلفة، وخاصة ما يتعلق بالتعليم، وتنمية المهارات الحركية في الجزء الأساسي من الدرس تستخدم طرق وأساليب متعددة تتناسب مع الموقف التعليمي ومستوى التلاميذ وخصائصهم السنية والأهداف المراد تحقيـــقها » [4]، ويقول كذلك إبراهيم بسيوني، وفتحي الذيب تأكيدا وتدعيما لهذه الفكرة « انه لا يوجد أسلوب تدريسي يمكن أن يوصف بأنه الأسلوب الأمثل في التدريس وذلك لان نجاح أي أسلوب يتوقف على عوامل متعددة تتصل بالمنهج والتلاميذ وظروف حياتهم بالمدرسة نفســـها»[5]، ويقول كذلك محمد زياد حمدان « لا يمكن الحكم على أي أسلوب إيجابا أو سلبا، لان كل واحد من الأساليب يمتاز بمتطلبات نفسية وتربوية ومادية محددة قد تلائم نوع التلاميذ دون غيرهم » [6]، هذا وقد اتفق العديد من المؤلفين والدارسين لموضوع أساليب التدريس على أهمية التنويع في استخدام أساليب التدريس،

---

[1] - موسكا موستن، سارة، أ:تدريس التربية الرياضية (ترجمة)جمال صالح حسن وآخرون، ط1،دار الكتب للطباعة والنشر،بغداد،1991،ص183.

[2] - عفاف عبد الكريم: التدريس للتعلم في التربية الرياضية، ط1، دار عالم الكتب، القاهرة، 1994، ص 23.

[3] - نفس المرجع، ص 224.

[4] - حسن محمد حمص: مرجع سابق، ص 90.

[5] - إبراهيم بسيوني، فتحي الذيب: تدريس علوم التربية العلمية، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 1994، ص 201.

[6] - محمد زياد حمدان: أساليب التدريس، ب ط ، دار التربية الحديثة، دمشق، 1999، ص 3.

وبدورنا يمكن أن نؤكد على استخدام أساليب التدريس في العملية التعليمية ضروري ومهم من اجل بلوغ الأهداف التربوية، والاكتفاء بأسلوب واحد فقط يقلل من الفرصة من اجل بلوغها كما يجب أن نراعي نمو التلاميذ ورغبـــاتهم ومـــيولهم، وبهذا يجب أن ننوع من استعمال أساليب التدريس ومعهم ولا نكتفي بأسلوب واحد.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

1- القران الكريم: سورة التين، الآية 04،مطبعة الأوقاف،مطبعة وزارة الأوقاف،الجمهورية العراقية،1979.

2- ابن منظور : لسان العرب ، ج1، الطبعة الأميرية بولاق ، القاهرة ، 1978.

3- إبراهيم بسيوني، فتحي الذيب: تدريس علوم التربية العلمية ،ط4 ،دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 1994.

4- أحمد جميل عايش: أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008.

5- أحمد زكي صالح: نظريات التعلم أسسه، مناهجه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981.

6- أحمد محمد خاطر ، علي فهمي البيك: القياس والمجال الرياضي،ط4،دار الفكر العربي ،القاهرة،1996

7- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط2 ، دار المعارف، الإسكندرية،1979 .

8- أحمد عزت راجع: أصول علم النفس، ط 12، دار المعارف، القاهرة، 1979.

9- أحمد فوزي: سيكولوجية التعلم للمهارات الحركية الرياضية، القاهرة، دار المعارف، 1980.

10- الأزيرجاوي، فاضل محسن: أسس علم النفس التربوي ، جامعة الموصل، دار الكتـــب، بيروت، 1991.

11- السيد محمد خيري: الإحصاء النفسي التربوي،ط4، دار النهضة المصرية، القاهرة ، 1997.

12- التكريتي ، وديع ياسين : محاضرات في التعلم الحركي لطلبة الدكتوراه ، 1999 .

13- أمين أنور الخولي وأسامة كمال راتب : التربية الحركية ، ب ط ، دار الفكر العربي ،القاهرة ، 1986.

14- أسامة كامل راتب: الإعداد النفسي للتدريب الناشئين، ط1، دار الفكر العربي، بغداد، 1997.

15- أستاذ دكتور أميرة عبد الواحد: التغذية الراجعة، جامعة بغداد، كلية التربية البدنية والرياضية، بغداد، 2006

16- أستاذ مساعد دكتور عادل فاضل علي: التغذية الراجعة ،وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية، 2006 .

17- إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2000.

18- بوداود عبد اليمين ، عطاء الله احمد: المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009 .

19- بسطويسي أحمد: أسس ونظريات الحركة، ط1، دار الفكر العربي، بغداد، 1996.

20- بسطويسي أحمد: أسس ونظريات التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

21- جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 1982.

22- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

23- داريل ساند نتوب: تطور مهارات تدريس التربية الرياضية ترجمة عباس احمد صالح السامرائي و آخرون، دار الفكر العربي، بغداد،1999 .

24- ديو بولدب فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة) محمد نبيل نوفل و آخرون، ط2، مكتبة الأنجلوا، القاهرة،1985.

25- ديفيد جونسون وآخرون: التعلم التعاوني ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط1، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية،.1995

26- دكتور حسين أحمد وآخرون: علم النفس الفيزيولوجي،ط 1، مكتبة الأنجلوا المصرية، مصر، 2002 .

27- هدى الناشف: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر العربي،القاهرة،1993

29- وجيه محجوب: التعلم وجدولة التدريب، دار الميسرة للنشر، عمان، 2001.

30- وجيه محجوب: التحليل الحركي، دار الكتب والوثائق، جامعة بغداد، 1987.

31- وجيه محجوب وآخرون: نظريات التعلم والتطور الحركي، دار الكتب والوثائق، بغداد،2000.

32- زيد عبد ناهدة: أساسيات التعلم الحركي، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2008.

33- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم: طرق تدريس التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2008.

34- زكي محمد حسين: الكرة الطائرة بناء المهارات الفنية والتخطيطية، ط1، دار الكتب، بيروت، 1998.

35- حاجي فريد: بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ط1، دار الخلدونية، الجزائر، 2005 .

36- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط4، دار علم الكتاب، القاهرة، 1995.

37- حمانة البخاري: التعلم عند الغزالي، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، بيروت، 1991.

38- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم، دار العلم، الكويت، 1984.

39- طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمن، قوال فاطمة: المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية،2004 .

40- يوسف الشيخ: التعلم الحركي، ب ط، دار المعارف، بغداد، 1984.

41- كورت مانيل: التعلم الحركي، (ترجمة) عبد علي نصيف، ط1، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1980.

42- كمال درويش وآخرون: الأسس الفسيولوجية لتدريب كرة اليد, نظريات و تطبيقات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،1988 .

43- كمال عارف ظاهر، سعد محسن إسماعيل: كرة اليد، موصل دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1989.

44- كمال عبد الحميد إسماعيل: كرة اليد الحديثة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1974.

45- مهدي محمود سالم وعبد اللطيف بن حمد الحليبي: التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط2، دار الفكر العربي، الرياض،1998.

46- موسكا موستن، سارة . أ :تدريس التربية الرياضية (ترجمة) جمال صالح حسن وآخرون، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 1991،.

47- محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر، عمان، 1999.

48- محمود داود الربيعي وآخرون: نظريات وطرائق التربية الرياضية، ب ط، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد،2000.

49- محمود عبد الحليم عبد الكريم: ديناميكية تدريس التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،2006

50- محمد أبو يوسف: الإحصاء في البحوث العلمية، ب ط، المكتبة الأكاديمية، لبنان، 1989

51- محمد الشحات: تدريس التربية البدنية الرياضية ، المعلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2007.

52- محمد زياد حمدان: أساليب التدريس، دار التربية الحديثة، دمشق، 1999.

53- محمد زياد حمدان: ترشيد التدريس ومبادئ واستراتيجيات تقنية حديثة، ب ط، دار التربية ،دمشق، 1985.

54- محمد جسن علاوي، أسامة كامل راتب: البحث العلمي في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

55- محمد حسن علاوي و الآخرون: الإعداد النفسي نظريات وتطبيقات في كرة اليد، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،2003.

56- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان: القياس في التربية البدنية و الرياضية و علم النفس، ط3، القاهرة، 1996 .

57- محمد حسن علاوي:: علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1992 .

58- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1983.

59- محمد عادل رشدي: علم النفس التجريبي الرياضي، دار المسيرة، عمان، 1987.

60- محمد عبد الغني عثمان: التعلم الحركي والتدريب الرياضي، مطبعة الفيصل، الكويت، 1987.

61- محمد عوض بسيوني ، فيصل ياسين النشاطي: نظريات وطرق التربية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

62- محمد على طاهر: التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة، بيروت، 2006.

63- محمد عثمان: التعلم الحركي والتدريب الرياضي، دار القلم، الكويت، 1987.

64- محمد صبحي حسنين: القياس و التقويم في التربية البدنية و الرياضية.ج1،دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.

65- محمد صبحي حسانين: طرق بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

66- محمد توفيق الوليلي: كرة اليد تعليم تدريب تكنيك، جامعة الكويت، الكويت، 1989 .

67- محسن محمد حمص: المرشد في تدريس التربية الرياضية، ط1، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1997.

68- منير جرجس:كرة اليد للجميع(التدريب الشامل والتميز المهاري)، دار الفكر العربي، القاهرة،2004.

69- معمر حجيج: إستراتيجية الدرس الأسلوبي، ب ط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة، الجزائر،2007.

70- مفتي إبراهيم حماد: البرامج التدريبية المخططة لفرق كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،1997

71- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، ط1، دار المعارف، القاهرة ،1996.

72- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي الحديث تخطيط – تدريب – قيادة، ط 1، جامعة حلوان، مصر، 1998.
73- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي التربوي، ط1، المختار للنشر والتوزيع القاهرة،2002.
74- مصطفى السايح محمد: اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، ب ط، جامعة الإسكندرية، 2000.
75- مصطفى السايح محمود: موسوعة الألعاب الصغيرة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية، 2007.
76- مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، دار الفكر عمان، 1983.
77- مروان ع المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن،2000 .
78- مروان عبد المجيد إبراهيم: الأسس العلمية وطرق الإحصاء في التربية البدنية والرياضية، ط1، دار الفكر للطباعة، الأردن، 1999.
79- نجاح مهدي شلش، أكرم محمد صبحي محمود: التعلم الحركي، ط 2، دار الكتب، الموصل 2000 .
80- سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، ط7، دار المعارف، مصر، 1982 .
81- عادل ع البصير علي: التدريب الرياضي والتكامل بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، 1990.
82- عباس احمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، دار الفكر العربي، بغداد، 1984.
83- عباس احمد صالح السامرائي: محاضرات حول التغذية الراجعة، جامعة مستغانم، الجزائر، 1996.
84- عباس احمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرق التربية الرياضية، ب ط، بغ 1991 .
84- عبد الحافظ محمد سلامة: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم، ط2، دار الفكر، القاهرة، 1998.
86- عبد الفتاح لطفي: طرق تدريس التربية الرياضية والتعلم الحركي، دار الكتب، جامعة بغداد،1990.
87- عبد القادر حلمي: مدخل إلى الإحصاء، ب ط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1992.
88- عبد القادر كراجة: سيكولوجية التعلم، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان،1997.
89- عزو إسماعيل عفانة وجمال عبد ربه الزعانين: التعليم في المجموعات، ط1 ، دار المسيرة، بغداد،2008
90- عماد الدين عباس أبوزيد، سامي محمد علي: الدفاع في كرة اليد، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1999
91- عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995.
92- عطا الله احمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،2006.
93- عفاف عبد الكريم: التدريس للتعلم في التربية الرياضية، ط1، دار عالم الكتب، القاهرة، 1994.
94- عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية الرياضية، ب ط، دار المعارف، الإسكندرية، 1998.

95- عفاف عبد الكريم: تصميم المناهج في التربية البدنية، ط1، منشاة المعارف، الإسكندرية، 2005.

96- عصام الدين متولي عبد الله وبدوى عبد العالي بدوي: طرق تدريس التربية البدنية، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 1994.

97- عصام عبد الخالق: التدريب الرياضي نظريات و تطبيقات، ط9، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، 1996.

98- فاخر عاقل: معجم علم النفس ، انجليزي، عربي، فرنسي، دار العلم للملايين الأولي،1971.

99- فؤاد أبو حطب وأمال صادق: علم النفس التربوي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1986.

100- فؤاد توفيق السامرائي: المبادئ الأساسية لكرة اليد، دار الكتب للطباعة، بغداد،1987 .

101- فيصل عياش: الموجز في علم الحركة، مطبعة المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمستغانم، الجزائر، 1987.

102- قيرنوفيك وآخرون: الممارسة التطبيقية لكرة اليد، سنة 1982 .

103- فكري حسن الريان: التدريس، ب ط، دار عالم الكتب، القاهرة، 1995.

104- فتحي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، ب ط ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

105- صفوت فرج : القياس النفسي، مكتبة الأنجلو مصرية، ط3، القاهرة، 1989 .

106- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، ط1، دار السيرة، بغداد، 1998 .

107- راتب الخولي وأمين أنور: التربية الحركية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982 .

108- ريحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس: وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعلم، ب ط، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1995 .

109- رمزية الغريب: التعلم دراسة نفسية وتوجيهية تفسيرية، ب ط، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1977.

110- رشيد بن عبد العزيز أبو رشيد، خالد بن ناصر السبر: أساليب التعليم في التربية البدنية، ب ط فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، جدة، 2005.

111- خالد القضاة: مدخل في التربية والتعليم، ط1، دار اليازوري، الإسكندرية، 1998 .

112- خيون يعرب: التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق، مكتب الصخرة للطباعة، ب ط، بغداد، 2002.

قائمة المصادر والمراجع باللغة الاجنبية

113- D. Robb-Margrat: The Dynamics of Motor Skill Acquisition، New Jersey, Prentice-Hall, 1972.

114- jean pierre bonnet :vers une pedagogie de lacte moteur . 1978 .

115- Jean. Piaget : La Psychologie de l'Enfant, P.U.F,1974

116- Jean Willams: Applied Sport Psychology, California, May fiel publishing Co, 1995.

117- Kathrin (And Others): Kinesiology, Brounco. U.S.A, 1992

118- E PARLEPAS, B. CYFFERS: Statistique Appliquée Aux Activités Physiques Et Sportives, I.N.S.P, paris, 1992.

119- rink.J.E.Wener&Raicer.M.c:teaching physical *U*Education for lerning,U.S.A st louis C.V. Mosbyco.Inc.1985 .

120- Robb,D.Margrate: The Dynamics of Motor Skill Acquisition, Prentice Hill, Inc,Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

121- Singer, N. Robert: Motor Learning and Human Performance, Macmillan Publishing Co, Inc., New York, 1981.

122- Schmidt, A. Richard: Motor Control and Learning, Human Kinetics Publishers, Champion, Illinois, 1982

123- Schmidt. A. R: Motor Control and Learning، emphasis، Abehavioral Champaignil, Human Kineties،1982.

قائمة الدراسات والمجلات العلمية

124- العزاوي، لطيف حسين: رسالة ماجستير تأثير استخدام نوعي التغذية الراجعة الخاصة بالأداء والنتيجة في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية، 2004.

125- جمال صالح وآخرون: (اثر التغذية الراجعة الفورية على مستوى الوثب العالي)، بحث غير منشور، جامعة بغداد، 1999.

126- جمال صالح حسن: التغذية الراجعة الإضافية، رسالة دكتوراه، بغداد، 1996.

127- زينب إسماعيل، خالد حسين: اثر استخدام كل من أسلوبي التعلم بالأقران متعدد المستويات على اكتساب مهارة التصويب بالسقوط في كرة اليد دارسات كمية التربية الرياضية – جامعة طنطا، المؤتمر العلمي الدولي للرياضة المصرية و العربية نحو آفاق عالمية ،كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حموان،مصر، 1998.

128- محمد سعد زغمول، ىشام عبد الحميم: تأثير استخدام أسلوب التدريس المتباين عمى تعمم بعض مهارات كرة اليد لطلبة شعبة التدريس بكلية التربية الرياضية بالمنيا مؤتمر الاستثمار و التنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي كمية التربية الرياضية بالجزيرة، جامعة حموان، مصر، 2000.

129- عبد القادر ناصر: تأثير واجبات مراكز اللعب وخطوطه الدفاعية الوسط والهجومية في إحداث التباين في المتطلبات البدنية والمهارية للاعبي كرة القدم، أطروحة دكتوراه، الجزائر،2006.

130- عطا الله احمد: استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم المهارات الأساسية بالكرة في كر اليد (9-12) سنة، أطروحة دكتوراه، مستغانم، الجزائر، 2004.

131- عمار محمد عزيز: رسالة لنيل ماجيستير التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية اليمنية، الجزائر،2001.

132- عثمان مصطفى عثمان: تأثير استخدام أنماط مختلفة أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران على تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة، بحث منشور بمجلة علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية جامعة المنيا ،مصر، 2001

133- فايزة محمد شبل رزق: تأثير برنامج مقترح باستخدام الأسلوب المتباين على تعلم بعض مهارات كرة السلة لدى دارسات كلية التربية الرياضية بطنطا رسالة دكتوراه، غير منشور، كلية التربية الرياضية،جامعة طنطا ،مصر،2001 .

الأنترنت ومواقع القواميس:

134- القاموس المزدوج عربي– فرنسي -عربي.

135 - www.googl.com.

الملاحق

جامعة الجزائر

معهد التربية البدنية والرياضية

سيدي عبد الله – الجزائر-

فرع ما بعد التدرج

إستبيان رأي الساحة المختصين حول بعض الاختبارات المهارية للاعبي كرة اليد

الأستاذ المحترم:..................................

تحية وتقدير..

في إطار انجاز رسالة لنيل شهادة الماجستير في النشاط البدني الرياضي التربوي تحت عنوان "تأثير إستخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري (15-18) سنة" وبعد تحليل محتوى المصادر والدراسات العلمية تم تحديد الاختبارات التي تقيس المهارات الأساسية المختارة ،ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال فقد حرص الباحث اعتماد أرائكم في تحديد أهم هذه الاختبارات والتي تخدم هدف البحث ، ولكم منا فائق الشكر والتقدير.

ملاحظة : يرجى وضع علامة (√)أمام الاختبار الأنسب والذي يخدم هدف البحث وإضافة أي إختبار يخدم هدف البحث و لم يذكر في استمارة الاستبيان.

الأستاذ:................................

الاختصاص:................................

الجامعة:................................

التوقيع:................................

الباحث :بن يوب عبد العالي

المهارات	الاختبارات المرشحة	وحدة القياس	الاختيار
التمرير والاستقبال	توافق التمرير والاستقبال خلال30ثا على بعد مسافة 3م.	الدرجة	
	إتقان التمرير والاستقبال على بعد 5م باتجاه دائرة قطرها 1م.	الدرجة	
	التمرير من الجري (ذهاب وعودة) لليمين واليسار مساف26م	الدرجة	
	التمرير من الجري (ذهاب وعودة) لاتجاه واحد لمسافة 24م.	الدرجة	
	قياس التمرير والاستقبال على المربعات المتداخلة على بعد 5م .	الدرجة	
	قياس التمرير والاستقبال خلال 30ثا باستعمال كرة تنس .	الدرجة	
التنطيط	تنطيط الكرة حول الملعب طوله 28 متر وعرضه 14 متر	الدرجة	
	التنطيط لمسافة 30م في خط متعرج ذهابا وإيابا	الدرجة	
	التنطيط المتعرج 15 متر.	الدرجة	
	إتقان تنطيط الكرة في خط متعرج في مسافة 15م ذهابا وإيابا.	الدرجة	
	التنطيط المستمر في اتجاهات متعددة في مستطيل الشكل (5 في 3) م	الدرجة	
	التنطيط في خط مستقيم 22م	الدرجة	
التسديد	التصويب بعد9 أمتار من الثبات على مرمى كرة اليد على المربعات المرسومة في الزاوية العلوية للمرمى التي يبلغ طول ضلعها 60 سم	الدرجة	
	التصويب بعد9 أمتار من الوثب مرمى كرة اليد على المربعات المرسومة في الزاوية الأربعة للمرمى التي يبلغ طول ضلعها 60 سم	الدرجة	
	التصويب على بعد - 9 -7- 4أمتار من مرمى كرة اليد على المربعات المرسومة في الزاوية العلوية للمرمى التي يبلبغ طول ضلعها 40 سم	الدرجة	
	التصويب من الثبات (8 كرات) على بعد 7.5 م من المرمى (دقة التصويب)	الدرجة	
	التصويب الكرباجي بالوثب عاليا من ارتفاع 200سم على زوايا المرمى العلوية 60×60سم	الدرجة	

نتائج الاختبارات المهارية في كرة اليد (ذكور) خاصة بالتجربة الاستطلاعية

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
طياني عماد	20	25.87	3
زوبيري ناصر	20	26.69	2
رجايمية صابر	20	24.98	4
عزاق علي	18	24.83	3
بوتمجت نور الدين	21	23.91	2
زاوي بلال	17	22.98	1
لوح ابراهيم	20	23.36	2
جبار علي	21	24.22	4
حفصي سمير	21	22.23	3
قرباع صالح	22	23.79	2

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
طياني عماد	22	23.36	4
زوبيري ناصر	22	24.76	4
رجايمية صابر	21	23.32	5
عزاق علي	22	22.03	4
بوتمجت نور الدين	21	22.63	3
زاوي بلال	23	21.08	3
لوح ابراهيم	23	23.76	3
جبار علي	22	22.32	6
حفصي سمير	22	21.87	4
قرباع صالح	23	21.86	3

نتائج الاختبارات المهارية في كرة اليد (إناث) خاصة بالتجربة الاستطلاعية

قبلي			
التصويب	التنطيط	التمرير والاستقبال	الإسم واللقب
2	29.36	19	هاني سمية
4	25.49	20	تيباح كنزة
2	28.26	21	بومعزة شهزاد
4	32.97	14	تومي وداد
1	24.33	19	روكاز هناء
2	27.23	17	بودي فايزة
2	23.87	13	مراحي فتيحة
2	28.62	11	سكيو لامية
2	22.91	20	طايري نصيرة
2	29.03	18	بن داود لامية

بعدي			
التصويب	التنطيط	التمرير والاستقبال	الإسم واللقب
4	27.71	21	هاني سمية
4	25.37	20	تيباح كنزة
3	26.91	22	بومعزة شهزاد
6	29.99	17	تومي وداد
2	22.37	22	روكاز هناء
2	25.71	19	بودي فايزة
4	21.81	17	مراحي فتيحة
4	26.71	15	سكيو لامية
2	21.81	22	طايري نصيرة
3	27.71	20	بن داود لامية

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الأولى" (الأسلوب الأمري)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
أوغلان سمير	22	25.26	3
بوقفة اسامة	20	27.78	3
بومجان أحمد	19	28.73	4
جباري ناصر	17	25.62	3
مراخي فاتح	22	21.89	4
حجاب عاشور	18	22.30	4
حفصة بلال	17	21.54	3
زمال عامر	22	23.16	3
مومني مهدي	18	19.79	3
بوراس حسام	23	23.63	2

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الأولى" (الأسلوب الأمري)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
زيان أسيا	19	30.68	2
عبد المالك شيماء	22	24.87	3
زمال ليندة	21	26.96	2
سكيو كتيبة	15	27.65	3
قاسمي ايوب	16	26.21	3
قرقاح فاطمة الزهراء	13	26.36	3
قروي أميرة بلقيس	16	25.08	2
غناي صورية	19	24.18	1
لشقر وسام	16	22.36	1
مرايحية يسرى	20	21.78	3
مناصرية إلهام	18	25.13	3

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الثانية" (الأسلوب التدريبي)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بلخيري محمد أمين	22	23.36	3
قبايلي رفيق	21	23.16	3
بن غيدة خير الدين	21	22.31	4
بومجان أمين	21	26.75	4
تومي كمال	22	22.19	3
جباري عبد المالك	20	22.62	4
حجاب عبد الحق	19	23.72	4
حنقوف محمد	18	24.03	3
رحيم حمزة	20	21.65	4
غباش سعيد	16	23.69	2

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الثانية" (الأسلوب التدريبي)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بوراس هناء	16	26.69	3
عوادي حنان	20	25.78	2
تواتي بسمة	20	25.60	2
قرد لويزة	19	22.43	1
زبيري رحمة	17	24.25	2
رحيم ريم	16	23.87	3
بن جبار وهيبة	18	22.56	4
كواشي لميس	20	24.68	2
مرابطي سعيدة	20	23.75	4
بوراس هناء	17	25.33	4
ياسر رحمة	17	26.15	3

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الثالثة" (الأسلوب التبادلي)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
قرقاح أحمد	24	23.33	3
بلخيري صلاح الدين	21	22.25	4
بوراس عبد الخليل	20	23.15	3
بوراس هاني	19	25.62	5
بوراس يوسف	21	22.03	1
بوذفار عماد الدين	22	21.53	4
جواد بلال	20	23.33	3
نوي حمزة	12	24.62	4
سيوان كريم	20	21.35	4
بن جبار عبد الحق	20	23.85	3

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الثالثة" (الأسلوب التبادلي)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بلهامل أميرة	18	27.78	2
بن جبار أحلام	17	25.93	3
بن غيدة هناء	19	24.18	4
بن ضاوية شفيقة	17	24.32	1
بوقفة فضيلة	20	23.89	3
بوجحان أميرة	17	22.36	1
بومنتن شهر زاد	21	28.81	2
حنقوف أبتسام	16	21.89	2
رزايقية نور الهدى	18	27.93	3
سعداوي سميحة	21	25.18	5
غباش مروة	22	26.21	1

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الرابعة" (الأسلوب التقليدي)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
معطار وليد	21	24.68	4
طياني محمد	18	21.93	3
بوساحة أنور	19	23.48	4
خليفي زكرياء	20	26.51	3
بشقاوي عبد الغاني	21	20.78	3
زاوي زكرياء	22	20.99	5
بوراس فوزي	18	22.81	5
بلفتني عبد السلام	18	22.78	2
بوحفصة فيصل	21	19.89	4
زاوي خيرالدين	18	25.07	3

نتائج الاختبارات المهارية القبلية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الرابعة" (الأسلوب التقليدي)

قبلي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بلفاطمي جهيدة	18	25.63	3
بن جبار أميرة	22	23.93	2
أونيسي سماح	21	23.76	3
بن حيزية عبلة	17	27.31	3
بوجلال خديجة	20	22.68	2
بوشكوة منال	14	25.09	4
بوعكاز سماح	21	23.13	1
جلابي إزدهار	20	22.73	2
حفصة سماح	19	26.11	4
لوندي بسمة	18	27.19	2
طوايبية زكية	13	26.02	2

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الأولى" (الأسلوب الأمري)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
أوغلان سمير	24	22.56	5
بوقفة اسامة	23	23.88	4
بومجان أحمد	22	23.76	4
جباري ناصر	20	22.92	5
مراخي فاتح	25	21.00	4
حجاب عاشور	21	20.46	5
حفصة بلال	20	19.86	5
زمال عامر	24	19.89	4
مومني مهدي	21	19.92	4
بوراس حسام	24	20.72	4

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الأولى (الأسلوب الأمري)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
زيان أسيا	23	23.56	4
عبد المالك شيماء	23	23.88	4
زمال ليندة	24	22.76	3
سكيو كتيبة	23	22.92	6
قاسمي ايوب	23	21.00	5
قرقاح فاطمة الزهراء	25	20.46	3
قروي أميرة بلقيس	23	21.86	4
غناي صورية	23	21.89	3
لشقر وسام	24	23.92	3
مرايحية يسرى	25	20.72	4
مناصرية إلهام	21	20.56	5

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الثانية"

(الأسلوب التدريبي)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بلخيري محمد أمين	24	21.54	4
قبايلي رفيق	23	21.05	6
بن غيدة خير الدين	24	20.24	5
بومجان أمين	23	21.35	5
تومي كمال	25	20.67	4
جباري عبد المالك	25	19.94	6
حجاب عبد الحق	23	20.24	6
حنقوف محمد	23	21.27	6
رحيم حمزة	24	20.26	5
غباش سعيد	25	20.38	5

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الثانية

(الأسلوب التدريبي)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بوراس هناء	21	23.54	4
عوادي حنان	23	22.05	4
تواتي بسمة	22	23.24	4
قرد لويزة	21	21.35	4
زبيري رحمة	23	20.67	5
رحيم ريم	24	23.94	5
بن جبار وهيبة	20	23.24	6
كواشي لميس	21	21.27	4
مرابطي سعيدة	22	20.26	5
بوراس هناء	22	22.38	4
ياسر رحمة	21	24.69	4

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الثالثة" (الأسلوب التبادلي)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
قرقاح أحمد	26	20.65	7
بلخيري صلاح الدين	25	19.87	5
بوراس عبد الخليل	25	20.87	6
بوراس هاني	24	20.97	5
بوراس يوسف	25	18.27	6
بوذفار عماد الدين	24	19.82	7
جواد بلال	24	18.51	6
نوي حمزة	22	19.68	7
سيوان كريم	24	19.74	5
بن جبار عبد الحق	26	19.89	6

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الثالثة" (الأسلوب التبادلي)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بلهامل أميرة	22	21.65	5
بن جبار أحلام	23	19.84	5
بن غيدة هناء	22	20.87	5
بن ضاوية شفيقة	21	20.97	4
بوقفة فضيلة	23	21.27	5
بومجان أميرة	22	21.82	6
بومنتن شهر زاد	21	20.51	5
حنقوف أبتسام	20	20.68	5
رزايقية نور الهدى	21	19.74	4
سعداوي سميحة	22	21.89	5
غباش مروة	24	21.56	6

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (ذكور) خاصة "المجموعة الرابعة" (الأسلوب التقليدي)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
معطار وليد	21	22.62	6
طياني محمد	24	20.57	5
بوساحة أنور	23	20.84	5
خليفي زكرياء	24	23.61	5
بشقاوي عبد الغاني	22	20.85	7
زاوي زكرياء	22	20.01	6
بوراس فوزي	25	21.34	4
بلفتني عبد السلام	23	20.23	7
بوحفصة فيصل	22	19.99	5
زاوي خيرالدين	21	22.74	7

نتائج الاختبارات المهارية البعدية في كرة اليد (إناث) خاصة "المجموعة الرابعة" (الأسلوب التقليدي)

بعدي			
الإسم واللقب	التمرير والاستقبال	التنطيط	التصويب
بلفاطمي جهيدة	21	22.62	4
بن جبار أميرة	22	20.57	4
أونيسي سماح	23	20.84	4
بن حيزية عبلة	24	23.61	5
بوجلال خديجة	23	24.85	5
بوشكوة منال	22	23.01	5
بوعكاز سماح	22	21.34	4
جلابي إزدهار	22	22.23	5
حفصة سماح	21	21.99	6
لوندي بسمة	22	22.74	5
طوايبية زكية	22	22.57	4

عنوان الدرس : التمرير والاستقبال - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يتحكم الطالب بالتمرير والاستقبال للكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب مهارة التمرير والاستقبال
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بالتمرير والاستقبال

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التقليدي
رقم الدرس: (1)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم
التمهيــــــــــــدي	التهيئة	- التحية - المراقبة- شرح هدف الحصة - شرح المهارة من طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة.- إعطاء إشارة البدء من طرف الأستاذ- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة –لعبة التمريرات العشر.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
	تعليم المهارة	**التمرين الأول:** العمل بالورشات: الورشة الأولى: القيام بالتمرير والاستقبال باستعمال التمريرة الصدرية من الثبات ثم بالتنقل. الورشة الثانية: القيام بالتمرير والاستقبال بالتمريرة خلف الكتف من الثبات ثم بالتنقل. الورشة الثالثة: القيام بالتمريرة البندولية من الثبات ثم بالتنقل. **التمرين الثاني:**فس التقسيم السابق والعمل ثنائي التنقل بالتمرير والاستقبال على طول الملعب مع استعمال مختلف التمريرات.	10 10 10	- عدم تركيز النظر على الكرة - دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم - الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى - استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض - أي استفسار من طرف الطلبة يوجه للأستاذ. - تصحيح الأخطاء بشكل فردي و جماعي.
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - تقديم ملاحظات حول الحصة. - تصحيح الأخطاء. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	طرح بعض الأسئلة عن الدرس

.

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التقليدي
رقم الدرس: (2)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

عنوان الدرس : التنطيط - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يتحكم الطالب بتنطيط الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب التنطيط
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بمهارة التنطيط

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهـــــــيدي	التهيئة	شرح هدف الحصة - شرح المهارة من المراقبة- - - التحية طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- إعطاء الأوامر من طرف الأستاذ- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة –لعبة التمريرات العشر.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
	تعليم المهارة	- تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول:**العمل بالورشات الورشة الاولى:القيام بالتنطيط من وضعية الوقوف وفي الثبات. الورشة الثانية: القيام بالتنطيط مع التنقل الحر في الملعب. الورشة الثالثة: القيام بالتنطيط مع تغيير اليد . الورشة الرابعة: التنطيط بوضعية الخنفساء والجلوس. **التمرين الثاني:**يقوم كل لاعب بالتنطيط والتمرير والاستقبال مع الممرر وحارس المرمى. **التمرين الثالث:**يقوم اللاعب بالتمرير و الاستقبال مع الممر م1 ثم تنطيط متعرج بين الأقماع ثم تمرير لي م2 ،الدوران حول القمع استقبال و تسديد.	10 10 10	عدم تركيز النظر على الكرة - دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم - الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى - استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - تقديم ملاحظات حول الحصة. - تصحيح الأخطاء. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	طرح بعض الأسئلة عن الدرس

الأهداف السلوكية	
عنوان الدرس : التسديد - كرة يد -	
الحركي	أن يؤدي الطالب تسديد الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب التسديد
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بمهارة التسديد

المستوى : ثانوي

الأسلوب المستخدم : التقليدي

رقم الدرس: (3)

توقيت الدرس:10-12 سا

الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الــــــدرس	المدة	تقويم التعليم
التمهـــــــــيدي	التهيئة	شرح هدف الحصة - شرح المهارة من المراقبة- - - التحية طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- - جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة –لعبة التمريات العشر. لعبة الصيد: إصابة لاعبي المنافس في الأرجل بتبادل تمرير كرتين.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	- تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول**:لعبة التسديد :محاولة إصابة اكبر عدد من التلاميذ بالكرة. **التمرين الثاني**:أفواج مقابلة للمرمى ،يقوم تلميذ من كل فوج بتسديد حر نحو المرمى ،(تسديد مع الجري، بالارتكاز،من الارتقاء). **التمرين الثالث**:يقوم كل لاعب بتبادل التمرير مع الممرر(م) ثم التسديد من الارتكاز نحو الحلقات الموجودة في زوايا المرمى. **التمرين الرابع**:مريرة من اللاعب (1) إلى (2) الذي يموه المدافع (أ) بالتسديد و يعيد الكرة إلى (1)الذي يقوم بالتمويه عن طريق تمرير الذراع حول جسم المدافع (ب) ثم التسديد	10 07 08 05	الدقة في التسديد - - حركة الذراع المصوبة - خطوات التحفز سريعة - الحفاظ على توازن الجسم أثناء الارتقاء - الارتقاء الجيد فوق المدافع لرؤية المرمى - المدافع يحاول القيام بالصد
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - تقديم ملاحظات حول الحصة. - تصحيح الأخطاء. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	طرح بعض الأسئلة عن الدرس

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : الأمري
رقم الدرس: (1)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

عنوان الدرس : التمرير والاستقبال - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يؤدي الطالب التمرير والاستقبال للكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب مهارة التمرير والاستقبال
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بالتمرير والاستقبال

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهـــــيدي	التهيئة	شرح هدف الحصة - شرح المهارة من المراقبة- - - التحية طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- توزيع ورقة الفعاليات على الطلبة وإعطاء عبارة "أبدا" عندما تكون جاهز.- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة –لعبة التمريرات العشر.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	- تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول:** لعبة: فوج ينطط الكرة بين خطي 6م و9م وفوج دون كرة جالس في المنطقة المحرمة ،عند الإشارة يحاول كل لاعب الصعود بالكرة نحو خط المنتصف دون أن يلمسه زميله. **التمرين الثاني:** يقوم كل لاعب بالتنطيط والتمرير والاستقبال مع الممرر وحارس المرمى **التمرين الثالث:** يقوم اللاعب بالتمرير و الاستقبال مع الممر م1 ثم تنطيط متعرج بين الأقماع ثم تمرير لي م2 ،الدوران حول القمع استقبال و تسديد.	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية من طرف الأستاذ وفق النقاط التالية: - عدم تركيز النظر على الكرة - دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم - الذهاب باليد اليمنى والعودةباليسرى - استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض - أي استفسار من طرف الطلبة يوجه للأستاذ. - تصحيح الأخطاء بشكل فردي و جماعي.
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - تقديم ملاحظات حول الحصة. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	طرح بعض الأسئلة عن الدرس

عنوان الدرس: التنطيط - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يتحكم الطالب بتنطيط الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب التنطيط
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بمهارة التنطيط

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : الأمري
رقم الدرس: (2)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــراءات الـــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهــــــيدي	التهيئة	شرح هدف الحصة - شرح المهارة من المراقبة- - - التحية طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- توزيع ورقة الفعاليات على الطلبة وإعطاء عبارة "أبدا" عندما تكون جاهز.- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة –لعبة التمريرات العشر.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	- تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول:** مجموعة (1) منتشرة في الملعب تقوم بحركات مرونة،مجموعة (2) كل لاعب بكرة تنطيط حرفي الملعب حول الزملاء **التمرين الثاني:** عمل ثنائي،يقوم اللاعب رقم(1) بالتنطيط على مستوى خط9م ويتبعه(2) بالتنقل الجانبي على خط6م مع محاولة ضرب الكرة. **التمرين الثالث:** كل فوجين في نصف ملعب،يقوم لاعب من كل فوج بالتنطيط المتعرج ثم تمرير واستقبال مع الممرر (م) والتسديد على المرمى.	05 05 05	إعطاء التغذية الراجعة الفورية من طرف الأستاذ وفق النقاط التالية: عدم تركيز النظر على الكرة - دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم - الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى - استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - تقديم ملاحظات حول الحصة. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	طرح بعض الأسئلة عن الدرس

عنوان الدرس: التسديد - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يؤدي الطالب تسديد الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب التسديد
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بمهارة التسديد

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : الأمري
رقم الدرس: (3)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهيــــــــيدي	التهيئة	شرح هدف الحصة - شرح المهارة من المراقبة- - - التحية طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- توزيع ورقة الفعاليات على الطلبة وإعطاء عبارة "أبدا" عندما تكون جاهز.- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة –لعبة التمريرات العشر. لعبة الصيد: إصابة لاعبي المنافس في الأرجل بتبادل تمرير كرتين.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	- تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول:** أفواج مقابلة للمرمى ،يقوم تلميذ من كل فوج بتسديد حر نحو المرمى ،(تسديد مع الجري، بالارتكاز،من الارتقاء). **التمرين الثاني:** يقوم كل لاعب بتبادل التمرير مع الممرر(م) ثم التسديد من الارتكاز نحو الحلقات الموجودة في زوايا المرمى. **التمرين الثالث:** أفواج كل فوج يقابله مدافع على مستوى خط 6م،التسديد 03 يكون بالارتقاء فوق مستوى المدافع.	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية من طرف الأستاذ وفق النقاط التالية: الدقة في التسديد - - حركة الذراع المصوبة - خطوات التحفز سريعة - الحفاظ على توازن الجسم أثناء الارتقاء - الارتقاء الجيد فوق المدافع لرؤية المرمى - المدافع يحاول القيام بالصد
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - تقديم ملاحظات حول الحصة. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	طرح بعض الأسئلة عن الدرس

عنوان الدرس : التمرير والاستقبال - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يقوم الطالب بالتمرير والاستقبال الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب مهارة التمرير والاستقبال
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بالتمرير والاستقبال

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التدريبي
رقم الدرس: (1)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهيـــــــــيدي	التهيئة	الطلاب شرح هدف الحصة - تقسيم المراقبة- - - التحية بشكل فردي و ذاتي- شرح المهارة من طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- توزيع ورقة الفعاليات على الطلبة وإعطاء عبارة "أبدا" عندما تكون جاهز.- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة -	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	إتباع الخطوات حسب ماهو موضح في ورقة . - تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول**: يقوم اللاعب بالتمريرة الصدرية بالكرة من وضعية الثبات "، ثم بعدها يقوم بنفس التمرير بإعطاء خطوة للأمام ، ونفس العمل بخطوتين وثلاث خطوات **التمرين الثاني**:يقوم كل لاعب بالتنطيط الحر داخل الملعب والقيام بالتمريرة البندولية مع الحائط. **التمرين الثالث**:يقوم اللاعب بالتنطيط على مستوى الملعب مع القيام بالتمرير والاستقبال مع الحائط وبمختلف التمريرات الثلاث (الصدرية- خلف الكتف- البندولية).	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية من طرف الأستاذ وفق النقاط التالية: تقدير مسار الكرة - التمرير حسب وضعية الزملاء - يمنع التنطيط - استعمال التمريرة المناسبة مع الوضعية للجسم. - التمرير في الوقت والمكان المناسبين - التحكم في التمرير والاستقبال
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - جمع الأوراق - تقديم ملاحظات حول الحصة. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	- **طرح بعض الأسئلة عن الدرس** - **جمع الأوراق**

ورقة معيار كرة يد (التمرير والاستقبال) – بطاقة رقم (1)

- **التاريخ:** - **الأسلوب المستخدم: (التدريبي)**

- **اسم الطالب المـــؤدي:**

- **دور الطالب المؤدي:** أداء ثلاث محاولات للمهارة.

الأعمال
- تسخين جيد للأطراف العلوية
- عدم تركيز النظر على الكرة
- التناسق بين عمل الذراعين والرجلين
تقدير مسار الكرة
- التركيز على عمل رجل الارتكاز مع اليد الرامية يسرى مع يمنى والعكس.
- التمرير حسب وضعية الزملاء
- يمنع التنطيط
- استعمال التمريرة المناسبة مع الوضعية للجسم.
- التحكم في التمرير والاستقبال

عنوان الدرس : التنطيط - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يقوم الطالب بتنطيط الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب مهارة التنطيط
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء التنطيط

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التدريبي
رقم الدرس: (2)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهيـــــــــــــــــدي	التهيئة	الطلاب شرح هدف الحصة - تقسيم المراقبة- - - التحية بشكل فردي و ذاتي- شرح المهارة من طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- توزيع ورقة الفعاليات على الطلبة وإعطاء عبارة "أبدا" عندما تكون جاهز.- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة -	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	إتباع الخطوات حسب ماهو موضح في ورقة . - تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول:** مجموعة (1) منتشرة في الملعب تقوم بحركات مرونة،مجموعة (2) كل لاعب بكرة تنطيط حرفي الملعب حول الزملاء **التمرين الثاني:** يقوم اللاعب رقم(1) بالتنطيط على مستوى خط9م **التمرين الثالث:** يقوم كل لاعب بالتنطيط المتعرج ثم تمرير واستقبال مع الممرر (م) والتسديد على المرمى.	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية من طرف الأستاذ وفق النقاط التالية: - عدم تركيز النظر على الكرة - دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم - الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى - استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض - أي استفسار من طرف الطلبة يوجه للأستاذ. - تصحيح الأخطاء بشكل فردي.
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - جمع الأوراق - تقديم ملاحظات حول الحصة. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	- طرح بعض الأسئلة عن الدرس - جمع الأوراق

ورقة معيار كرة يد (التنطيط) – بطاقة رقم (2)

- التاريخ: - الأسلوب المستخدم: (التدريبي)

- اسم الطالب المـــؤدي:

- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للمهارة.

الأعمال
- تسخين جيد للأطراف العلوية
- عدم تركيز النظر على الكرة
- دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم
- الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى
- استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض
- الربط بين التنطيط والتسديد
- التحكم في التنقل الفردي بالكرة

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التدريبي
رقم الدرس: (3)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

عنوان الدرس : التسديد - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يقوم الطالب بتسديد الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يؤدي الطالب مهارة التسديد
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بالتسديد

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهيـــــــــــــــدي	التهيئة	الطلاب شرح هدف الحصة - تقسيم المراقبة- - - التحية بشكل فردي و ذاتي- شرح المهارة من طرف الأستاذ- أداء نموذج من طرف المعلم أو احد التلاميذ الجيدين- طرح أسئلة عامة حول المهارة- توزيع ورقة الفعاليات على الطلبة وإعطاء عبارة "أبدا" عندما تكون جاهز.- جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة -	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	إتباع الخطوات حسب ماهو موضح في ورقة . - تتم المراقبة الوضع من طرف الأستاذ بمكان يتسنى له راية الجميع. **التمرين الأول:** القيام بالتنطيط الكرة من منتصف الملعب نحو المرمى والقيام بالتسديد من وضعية الوثب العالي . **التمرين الثاني:** القيام بالتسديد من وضعية الثبات نحو الحلقات المعلقة في المرمى. **التمرين الثالث:** القيام بالتمرير والاستقبال مع الحائط ثم التنطيط للكرة والتوجه نحو المرمى للقيام بالتصويب نحو الهدف المرسوم.	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية من طرف الأستاذ وفق النقاط التالية: الدقة في التسديد - - حركة الذراع المصوبة - خطوات التحفز سريعة - الحفاظ على توازن الجسم أثناء الارتقاء - الارتقاء الجيد لرؤية المرمى - اللاعب يحاول القيام بالأداء الجيد للمهارة
الختامي	العودة إلى الهدوء	- اختيار الشكل المناسب - جمع الأوراق - تقديم ملاحظات حول الحصة. - جري خفيف - حركات استرخائية	05	- طرح بعض الأسئلة عن الدرس - جمع الأوراق

ورقة معيار كرة يد (التسديد) – بطاقة رقم (3)

- **اسم الطالب:** **التاريخ:** **الأسلوب المستخدم :(التدريبي)**

- **اسم الطالب المـــؤدي:**

- **دور الطالب المؤدي:** أداء ثلاث محاولات للمهارة.

الأعمال
- الدقة في التسديد
- حركة الذراع المصوبة
- خطوات التحفز سريعة
- الحفاظ على توازن الجسم أثناء الارتقاء
- الارتقاء الجيد لرؤية المرمى.
- اللاعب يحاول القيام بالأداء الجيد للمهارة
- إبراز القدرات الفردية في التسديد
- تعلم التسديد من الارتكاز ومن الارتقاء

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التبادلي
رقم الدرس: (1)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

عنوان الدرس : التمرير والاستقبال - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يقوم الطالب بالتمرير والاستقبال للكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يتعلم الطالب ثلاثة من أنواع التمرير
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بالتمرير والاستقبال

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهيـــــــــــــدي	التهيئة	الطلاب شرح هدف الحصة - تقسيم المراقبة- - - التحية الطلاب الأولى الفرعية عشوائيا إلى مجموعتين - المجموعة العاملين.- الثانية الطلاب الفرعية للأداء و المجموعة الملاحظين جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة - مختلف أنواع التمرير:من الثبات- لعبة: التمريرات العشر بين كل لاعبين.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	مشاهدة نموذج بصري- **حسب ما هو موضح في ورقة المعيار (3)** **التمرين الأول:** - عمل ثنائي القيام بالتمرير والاستقبال من الثبات. - نفس العمل لكن بإعطاء خطوة للأمام. - نفس العمل السابق لكن بثلاث خطوات. **التمرين الثاني:** - العمل ثنائي القيام بالتمريرة الصدرية. - نفس العمل مع إعطاء عدة خطوات. **التمرين الثالث:** - نفس التقسيم السابق مع القيام بالتمريرة من خلف الكتف . - القيام بالتمريرة البندولية.	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية وفق النقاط التالية: - تصحيح الأخطاء تقدير مسار الكرة - التمرير حسب وضعية الزملاء والخصم - يمنع التنطيط - استعمال التمريرة المناسبة لتجاوز الخصم - التمرير في الوقت والمكان المناسبين - التحكم في التمرير والاستقبال - تنمية التمرير والاستقبال من خلال وضعية حقيقية
الختامي	العودة إلى الهدوء	- جري خفيف - حركات استرخائية	05	- طرح بعض الأسئلة عن الدرس - جمع الأوراق

ورقة معيار كرة يد (التمرير والاستقبال) – بطاقة رقم (1)

التاريخ: **الأسلوب المستخدم :(التبادلي)**

- اسم الطالب المــؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للمهارة**.**

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة الفورية**.**

- تسجيل الأداء بوضع علامة (ü) للمحاولة الصحية و (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة

الأعمال	المؤدي رقم (1)	المؤدي رقم (2)
- تقدير مسار الكرة		
- التمرير حسب وضعية الزملاء والخصم		
- يمنع التنطيط		
- استعمال التمريرة المناسبة لتجاوز الخصم		
- التمرير في الوقت والمكان المناسبين		
- التحكم في التمرير والاستقبال		
- تنمية التمرير والاستقبال من خلال وضعية حقيقية		

عنوان الدرس: التنطيط - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يقوم الطالب بالتنطيط للكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يتعلم الطالب تقنية التنطيط
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء القيام بتنطيط الكرة

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التبادلي
رقم الدرس: (2)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجــــراءات الــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهيـــــــــــــدي	التهيئة	الطلاب شرح هدف الحصة - تقسيم المراقبة- - - التحية الطلاب الأولى الفرعية عشوائيا إلى مجموعتين - المجموعة العاملين.- الثانية الطلاب الفرعية للأداء و المجموعة الملاحظين جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة - مختلف أنواع التمرين:من الثبات- لعبة: التمريرات العشر بين كل لاعبين.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	مشاهدة نموذج بصري- **حسب ما هو موضح في ورقة المعيار(3)** **التمرين الأول:** عمل ثنائي،يقوم اللاعب رقم(1) بالتنطيط على مستوى خط9م ويتبعه(2) بالتنقل الجانبي على خط6م مع محاولة ضرب الكرة . **التمرين الثاني:** قيام الطالب المؤدي بالتنطيط ويتقدمه الملاحظ برفع يده إلى الأعلى حيث يقوم بتغيير الأصابع ، ليقوم المؤدي بذكر ما رآه مع القيام بالتنطيط. **التمرين الثالث:** لعبة:أخذ كرة من الدائرة المركزية والعودة بالتنطيط لوضعها في السلة ثم لمس الزميل الموالي ليقوم بنفس العمل بالتتابع-الفريق الفائز الذي يجمع اكبر عدد من الكرات	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية وفق النقاط التالية: - تصحيح الأخطاء - عدم تركيز النظر على الكرة - دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم - الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى - استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض - التحكم في التنقل الفردي بالكرة الربط بين التنطيط والتسديد
الختامي	العودة إلى الهدوء	- جري خفيف - حركات استرخائية	05	- طرح بعض الأسئلة عن الدرس - جمع الأوراق

ورقة معيار كرة يد (التنطيط) – بطاقة رقم (2)

التاريخ: **الأسلوب المستخدم: (التبادلي)**

- اسم الطالب المــؤدي:

- اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للمهارة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة الفورية.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (ü) للمحاولة الصحية و (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة

الأعمال	المؤدي رقم (1)	المؤدي رقم (2)
- عدم تركيز النظر على الكرة		
- دفع الكرة باليد مع عمل أكثر للمعصم		
- الذهاب باليد اليمنى والعودة باليسرى		
- استقامة الجذع مع صعود الكرة إلى مستوى الحوض		
- التحكم في التنقل الفردي بالكرة		
- الربط بين التنطيط والتسديد		

المستوى : ثانوي
الأسلوب المستخدم : التبادلي
رقم الدرس: (3)
توقيت الدرس:10-12 سا
الوسائل: أقماع- ميقاتي- صفارة- صدريات- كرات

عنوان الدرس: التسديد - كرة يد	
الأهداف السلوكية	
الحركي	أن يصوب الطالب الكرة بطريقة صحيحة
المعرفي	أن يعدد الطالب ثلاثة من أنواع التصويب
الوجداني	أن يشجع الطالب زميله أثناء التصويب

أقسام التمرين	عناصر الدرس	إجـــراءات الـــــدرس	المدة	تقويم التعليم تغذية راجعة فورية للمؤدي
التمهـــيدي	التهيئة	الطلاب شرح هدف الحصة - تقسيم المراقبة- - - التحية الطلاب الأولى الفرعية عشوائيا إلى مجموعتين - المجموعة العاملين.- الثانية الطلاب الفرعية للأداء و المجموعة الملاحظين جري خفيف حول الملعب 05 حركات- تسخينية موجهة+ حركات مرونة - مختلف أنواع التمرين:من الثبات- لعبة: إصابة لاعبي المنافس في الأرجل بتبادل تمرير كرتين.	05 05 05	- تفادي الاصطدام - التنظيم والانضباط استيعاب هدف الحصة - تسخين جيد للأطراف العلوية- - مراعاة الشدة والتكرار في فترة الراحة
الرئيسي	تعليم المهارة	مشاهدة نموذج بصري- **حسب ما هو موضح في ورقة المعيار (3)** **التمرين الأول:** أفواج مقابلة للمرمى ،يقوم تلميذ من كل فوج بتسديد حر نحو المرمى ،(تسديد مع الجري، بالارتكاز،من الارتقاء). **التمرين الثاني:** يقوم كل لاعب بتبادل التمرير مع الممرر(م) ثم التسديد من الارتكاز نحو الحلقات الموجودة في زوايا المرمى. **التمرين الثالث:** أفواج كل فوج يقابله مدافع على مستوى خط 6م،التسديد 03 يكون بالارتقاء فوق مستوى المدافع	10 10 10	إعطاء التغذية الراجعة الفورية وفق النقاط التالية: - تصحيح الأخطاء الدقة في التسديد - حركة الذراع المصوبة - خطوات التحفز سريعة - الحفاظ على توازن الجسم أثناء الارتقاء - الارتقاء الجيد فوق المدافع لرؤية المرمى - المدافع يحاول القيام بالصد التبديل بعد المحاولة الثالثة
الختامي	العودة إلى الهدوء	- جري خفيف - حركات استرخائية	05	- طرح بعض الأسئلة عن الدرس - جمع الأوراق

ورقة معيار كرة يد (التسديد) – بطاقة رقم (3)

الأسلوب المستخدم (التبادلي) **التاريخ:**

- **اسم الطالب المــؤدي:**
- **اسم الطالب الملاحظ:**

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للمهارة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة الفورية.

) للمحاولة الصحية و (×) للمحاولة الخاطئة.ü - تسجيل الأداء بوضع علامة (

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة

الأعمـــــــال	اسم المؤدي رقم (1)			اسم المؤدي رقم (2)		
رقم المحاولات	1	2	3	1	2	3
1- أداء مهارة التصويب بدون كرة						
2- أداء مهارة التصويب بالكرة من غير رمي الكرة						
3- أداء مهارة التصويب بالكرة						

عدد العينة	الدرجة	
	0.05	0.01
1	249.0	6234
2	19.45	99.46
3	8.64	26.60
4	5.77	13.93
5	4.53	9.47
6	3.84	7.31
7	3.41	6.07
8	3.12	5.28
9	2.90	4.73
10	2.74	4.33
11	2.61	4.02
12	2.50	3.78
13	2.42	3.59
14	2.35	3.43
15	2.29	3.29
16	2.24	3.18
17	2.19	3.08
18	2.15	3.00
19	2.11	2.92
20	2.08	2.86
21	2.05	2.80
22	2.03	2.75
23	2.00	2.70
24	1.98	2.65
25	1.96	2.62
26	1.95	2.58
27	1.93	2.55
28	1.91	2.52
29	1.90	2.49
30	1.89	2.47
40	1.79	2.29
60	1.70	2.12
120	1.61	1.95
ما لانهاية	1.52	1.79

ملحق 03 الجدول يبين قيم معامل F فيشر عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01

0.01	0.05	درجة الحرية
0.999	0.997	1
0.99	0.95	2
0.959	0.878	3
0.917	0.811	4
0.874	0.745	5
0.834	0.707	6
0.898	0.666	7
0.765	0.632	8
0.735	0.602	9
0.708	0.576	10
0.684	0.553	11
0.661	0.532	12
0.641	0.514	13
0.623	0.495	14
0.606	0.482	15
0.59	0.468	16
0.575	0.456	17
0.561	0.444	18
0.549	0.433	19
0.537	0.423	20
0.526	0.413	21
0.515	0.404	22
0.505	0.396	23
0.483	0.388	24
0.479	0.381	25
0.471	0.374	26
0.463	0.367	27
0.466	0.361	28
0.449	0.355	29
0.436	0.349	30
0.424	0.339	32
/	0.329	34
0.418	0.325	35
0.413	0.320	36
0.403	0.312	38
0.393	0.304	40
0.384	0.297	42
0.376	0.291	44
0.372	0.288	45
0.368	0.284	46
0.361	0.297	48
0.354	0.273	50
0.338	0.261	55
0.325	0.250	60
0.313	0.241	65
0.302	0.232	70
0.292	0.224	75
0.283	0.217	80
0.275	0.212	85
0.267	0.205	90
0.26	0.2	95
0.254	0.195	100
0.228	0.174	125
0.208	0.159	150
0.191	0.148	175
0.181	0.138	200
0.148	0.113	300
0.128	0.098	400
0.115	0.088	500
0.081	0.062	1000

ملحق 04جدول يبين قيم معامل بيرسون عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01